

Ana Sofia Godinho Martins Sanches

**EFA: PERCURSOS, CONTEXTOS E VIVÊNCIAS – A PERSPECTIVA  
DOS ADULTOS.**

Um estudo de caso

**Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da  
Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências  
da Educação.**

**Orientadora:** Professora Doutora Preciosa Fernandes

## Resumo

Esta dissertação enquadrada na problemática da Educação e Formação de Adultos tem como foco de estudo os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e como objectivo central compreender percursos, contextos e vivências dos cursos EFA, a partir do ponto de vista dos principais intervenientes neste processo educativo – os adultos.

Assim, recorrendo a uma abordagem qualitativa, e através de um estudo de caso, investigam-se razões que levam um grupo de adultos a regressar à “escola”, num quadro de formação de reconhecimento e validação de competências e saberes que o sistema lhes oferece, como meio de obterem uma equivalência escolar ao nível do 9ºano e uma nova qualificação profissional de Auxiliares de Acção Educativa. Simultaneamente, interessou-nos, também, obter a opinião de responsáveis pela organização e desenvolvimento da formação, particularmente, a coordenadora da entidade formadora e os formadores. Intentamos, neste caso, identificar percepções destes actores sobre os processos formativos de que são responsáveis, nomeadamente no que respeita à organização e desenvolvimento curricular e às mais-valias que consideram trazer para os adultos aqueles processos formativos. Para a concretização destes objectivos, recorreu-se, do ponto de vista metodológico, ao *focus group* realizado ao grupo de formandos e à entrevista semi-estruturada, realizada à coordenadora e aos formadores.

De um modo geral, os resultados obtidos revelam uma valorização dos cursos EFA, sendo estes entendidos por todos os sujeitos participantes no estudo como uma oportunidade enriquecedora da vida pessoal e profissional dos adultos. Genericamente, os formandos reconhecem que a experiência formativa que vivenciaram, correspondeu às expectativas iniciais nele depositadas e consideram que terá efeitos na sua vida futura pessoal e profissional. Como principais causas de insatisfação, os adultos apontaram a pouca exigência por parte de alguns formadores, assim como as dificuldades dos formadores poderem acompanhar de modo mais individualizado cada formando, a duração do curso e as condições físicas onde decorreu a formação, considerando o espaço limitado.

## **Abstract**

This essay framed in the issue of Adult Education and Training focuses on the study courses in Adult Education and Training (AET) and it aims at understanding routes, contexts and practices of AET courses, from the viewpoint of the key players in this educational process - the adults.

Thus, using a qualitative approach and through a case study, it investigates why a group of adults returned to "school", with a training framework for recognizing and validating the skills and knowledge that the system offers them as a means of obtaining a school equivalence at the level of 9<sup>th</sup> grade and a new professional qualification of educational assistants. Simultaneously, we also became interested in obtaining the views of those responsible for organizing and developing the training, in particular the coordinator of the training entity and the trainers. It is intended, in this case, to identify the perceptions of these actors on the formative processes of which they are responsible, in particular regarding the organization and curriculum development and capital gains that those processes are considered to bring to adults. To achieve these objectives, we used, from the methodological point of view, the focus group with the group of trainees and semi-structured interviews to the coordinator and the trainers.

In general, the results reveal a valorization of AET courses, which are understood by all subjects participating in the study as an opportunity of enriching personal and professional lives of adults. Generally, students recognize that the formative experience lived up to their initial expectations and they feel that it will have a positive impact on their future personal and professional life. As major causes of dissatisfaction, the adults showed a low demand by some trainers as well as the difficulties of the trainers in monitoring each student individually, the course duration and the physical conditions in which the training took place with limited space.

## Résumé

Cette dissertation encadrée dans la problématique de l'Éducation et Formation d'Adultes a comme foyer d'étude les cours d'Éducation et Formation d'Adultes (EFA) et a comme but central comprendre parcours, contextes et expériences des cours EFA, à partir du point de vue des principaux intervenants dans ce processus éducatif – les adultes.

Ainsi, en faisant appel à un abordage qualitatif, et à travers d'une étude de cas, s'enquêtent des raisons qui amènent un groupe d'adultes à retourner à l'« école », dans un tableau de formation de reconnaissance et de validation de compétences et de savoirs que le système leur offre, comme moyen d'obtenir une équivalence scolaire au niveau de la 9<sup>ème</sup> année et une nouvelle qualification professionnelle d'Assistants d'Action Éducative. Simultanément, nous a intéressé, aussi, d'obtenir l'avis des responsables de l'organisation et du développement de la formation, particulièrement, la coordinatrice de l'entité formatrice et les formateurs. Nous essayons, dans ce cas, d'identifier les perceptions de ces acteurs sur les processus formatifs dont ils sont responsables, notamment à l'égard de l'organisation et du développement curriculaire et aux plus-values qui considèrent apporter pour les adultes ces processus formatifs. Pour la concrétisation de ces objectifs, il s'est fait appel, du point de vue méthodologique, au *focus group* réalisé au groupe de personnes en formation et à l'entrevue semi-structurée, réalisée à la coordinatrice et aux formateurs.

D'une manière générale, les résultats obtenus révèlent une évaluation des cours EFA, en étant ceux-ci compris par tous les sujets participants dans l'étude comme une occasion enrichissante de la vie personnelle et professionnelle des adultes. Génériquement, les personnes en formation reconnaissent que l'expérience formative lesquelles elles ont vécues intensément, a correspondu aux attentes initiales dans lui déposées et considèrent qu'aura des effets dans sa vie future personnelle et professionnelle. Comme des principales causes d'insatisfaction, les adultes ont indiqué la peu d'exigence de la part de quelques formateurs, ainsi que les difficultés des formateurs de pouvoir accompagner de manière plus individualisée chaque personne en formation, la durée du cours et les conditions physiques où s'est écoulée la formation, en considérant l'espace limité.

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Preciosa Fernandes, cujo estímulo, disponibilidade e desafio foram fundamentais para que esta longa caminhada de investigação se concretizasse, sempre com o intuito de abertura a novos caminhos, abordagens e de permanente reflexão e partilha.

Agradeço à minha família, em particular à minha mãe, irmãos e sobrinhos, pelo apoio e carinho constantes que me deram, necessários para concretizar mais esta “aventura” académica.

Agradeço, em especial, à minha companheira e Amiga de todas as horas, Raquel Magalhães, pela amizade, incentivo e perseverança incondicionais que sempre teve comigo, ao longo deste percurso.

Ao Sérgio, pelos dias e horas de ausência, obrigado, pois aprendeu a ter paciência e compreendeu esta longa caminhada como sendo um dos projectos primordiais da minha vida pessoal.

Não posso deixar de agradecer à instituição, colegas e formandos que disponibilizaram informação pertinente para a realização do trabalho empírico.

Finalmente, a todos os meus Amigos, em especial à Celeste, por me ter ajudado a superar momentos menos fáceis deste projecto e aos meus estimados e saudosos formandos dos cursos EFA que leccionei e que, amavelmente, me apoiaram desde o primeiro instante. Sem vós, esta dissertação não estaria concluída.

## **Lista de Abreviaturas**

AA – Aprender com Autonomia

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CE – Cidadania e Empregabilidade

CNO – Centro de Novas Oportunidades

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGEFP – Direcção – Geral do Emprego e Formação Profissional

DGEP – Direcção – Geral de Educação de Adultos

DGFV – Direcção – Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Linguagem e Comunicação

LE – Língua Estrangeira

ME – Ministério da Educação

MV – Matemática para a Vida

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RCC – Referencial de Competências – Chave

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## Índice

Lista de Abreviaturas.....	6
Índice de Anexos .....	9
Índice de Quadros.....	9
Introdução Geral .....	10
CAPÍTULO I - Opções Teóricas – Metodológicas.....	13
Notas de Introdução.....	14
1. Problemática em Estudo, Questões e Objectivos orientadores da investigação.....	14
2. A Investigação Qualitativa.....	15
3. O Estudo de Caso .....	18
4. Técnicas de recolha e de tratamento de informação.....	20
4.1. A entrevista semi – estruturada .....	20
4.2. Focus Group .....	21
4.3. Análise documental .....	23
4.4. Análise de Conteúdo como técnica de tratamento de informação.....	24
CAPÍTULO II – Educação e Formação de Adultos.....	26
Notas de Introdução.....	27
1. Educação e Formação de Adultos: breve enquadramento.....	28
2. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos no actual Sistema Educativo Português.....	33
3. Teorias de Aprendizagens e Educação e Formação de Adultos.....	37
3.1. Da abordagem comportamentalista da aprendizagem à perspectiva humanista.....	39
3.2. O modelo andragógico de formação de adultos .....	51
4. Do modelo de formação às concepções do currículo e papéis do formador e dos formandos.....	53
4.1. Que modelo de formação para EFA? .....	53
4.2. Que concepção de Currículo na EFA? .....	55
4.3. Que concepção e papel do Formador?.....	62
4.4. Que concepção e papel do Formando?.....	64
CAPÍTULO III – Da Caracterização do Contexto e Sujeitos da Investigação aos Procedimentos Metodológicos.....	68
Notas de Introdução.....	69
1. Contexto da Investigação.....	69

2. Caracterização dos sujeitos participantes na investigação.....	70
3. Procedimentos Metodológicos.....	72
3.1. Recolha e tratamento da informação.....	72
CAPÍTULO IV – Análise e Interpretação dos Dados.....	76
Notas de Introdução.....	77
4. As diferentes perspectivas dos actores intervenientes.....	77
4.1. O ponto de vista dos formandos.....	77
4.1.1. Dimensão “Regresso à «escola»” .....	78
4.1.2. Dimensão “A presente realidade – o Curso EFA”.....	80
4.1.3. Dimensão “Conclusão do Curso EFA” .....	88
4.2. O ponto de vista dos formadores.....	92
4.2.1. Dimensão "A presente realidade – o Curso EFA" .....	92
4.3. O olhar da responsável da entidade formadora.....	112
4.3.1. Dimensão “A presente realidade – o Curso EFA” .....	112
Considerações Finais.....	118
Referências Bibliográficas.....	124
Anexos.....	132



## **Índice de Anexos**

Anexo I – Guião da discussão do <i>focus group</i> (formandos) .....	133
Anexo II – Guião da entrevista aos formadores.....	135
Anexo III – Guião da entrevista à coordenadora da entidade formadora.....	137
Anexo IV – Grelha de análise de conteúdo do <i>focus group</i> .....	139
Anexo V – Grelhas de organização dos dados das entrevistas realizadas aos formadores.....	153
Anexo VI – Grelhas de organização da entrevista realizada à coordenadora da entidade formadora.....	172
Anexo VII – Transcrição do <i>focus group</i> .....	180
Anexo VIII – Transcrição das entrevistas semi – estruturadas.....	192

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Esquema da organização do referencial de formação.....	60
Quadro 2 – Esquema caracterizador dos formadores intervenientes.....	71

## Introdução Geral

Esta dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e tem por base uma investigação focada na vivência formativa de um grupo de adultos, no âmbito de um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), procurando explicitar sentidos que atribuem a essa experiência e de que modo a valorizam no seu projecto de vida.

A problemática relacionada com a educação e formação, em geral e com a formação de adultos, em particular, tem assumido um espaço de relevância ao longo da nossa trajectória profissional e pessoal. Assim, a reflexão sobre a Educação e Formação de Adultos (EFA) como um dos imperativos das políticas educativas, a experiência e a competência, a sua articulação com o referencial teórico, a prática formativa constituem o princípio desencadeador deste percurso investigativo. Sendo assim, qualquer trabalho de investigação tem que ser analisado à luz de uma dupla contextualização: a partir de uma realidade subjectiva do posicionamento do sujeito – investigador (neste caso, a experiência adquirida, interesses pessoais e motivações profissionais) e a partir de um contexto social e educativo onde este se insere.

A problemática desta investigação centra-se, portanto, no domínio dos cursos EFA e tem como principal intenção contribuir para aprofundar o conhecimento neste domínio, considerando, para isso, pertinente tomar como interlocutores principais os adultos em formação, auscultando o seu ponto de vista face ao retorno à escola, uma «nova escola». Apesar de já existirem alguns estudos nesta temática, estes têm sido mais focados no ensino profissional, enquadrado pelos princípios preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo ainda poucos os que se inserem no Programa das Novas Oportunidades, lançado pelo Governo, em Dezembro de 2005 e que, entre outros aspectos, preconiza que as escolas têm de diversificar a oferta formativa, tendo em conta os diferentes públicos<sup>1</sup>.

Podemos entender por educação e formação de adultos:

“o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais

---

<sup>1</sup> Nesta ideia, estou a ter por referência os estudos de Ribas (2004); Pires (2002); Freire (2007) e Quitério (2009).

ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade.”  
(Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 7)

Esta mensagem da UNESCO pode servir de apresentação à nossa investigação, a qual é centrada no adulto que não teve a sua escolarização em tempo regular, mas que regressa à «escola» num quadro de uma nova oferta formativa, os denominados Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), como forma de completar e /ou concluir a formação escolar regular e melhorar as suas competências, atendendo às suas experiências e aprendizagens ao longo da vida.

Formar adultos é mais do que promover a acumulação de conceitos escolares, uma vez que se pretende a evolução dos saberes práticos, do saber – ser e também facilitar a reflexão para a compreensão e resolução de problemas com vista à acção, reelaborando novos comportamentos sociais e novos valores, ou seja, favorecer o desenvolvimento do adulto pela metacognição (reflectir sobre a acção).

Neste enquadramento e, como já aludimos, é intenção deste estudo auscultar expectativas e percepções dos adultos relativamente a uma prática formativa que estão a vivenciar no âmbito da EFA, bem como percepções de responsáveis pela gestão e desenvolvimento da formação: coordenadora da entidade formadora e formadores.

Esta investigação desenvolve-se a partir de dois eixos: um que procura analisar os discursos legais de enquadramento do sistema de educação e formação de adultos, identificando concepções, princípios e finalidades, outro que procura analisar os discursos de um grupo de adultos que frequenta um curso EFA, de nível Básico, com o intuito de identificar as suas percepções relativamente ao processo formativo vivenciado e os sentidos que lhe atribuem na reconfiguração do seu projecto de vida, bem como os discursos de formadores e de responsáveis da administração educacional. Pretende-se, em síntese, identificar pontos de proximidade e de distanciamento entre os discursos legais e discursos de actores: formandos, formadores e responsáveis da tutela. Dado que a educação e formação de adultos se desenvolve em contexto escolar formal, é ainda nossa intenção caracterizar o modelo de organização curricular, identificando os papéis que formadores e adultos, enquanto agentes activos na formação, assumem na concretização desse currículo.

Para a concretização destas intenções, do ponto de vista metodológico, o estudo situa-se no paradigma da investigação qualitativa. Para a sua viabilização, serão utilizadas como técnicas de recolha de informação: o *focus group*, a entrevista e a análise documental e como técnica de tratamento de informação, a análise de conteúdo.

No quadro destas ideias, a estrutura desta dissertação edifica-se em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros se referem à contextualização metodológica e teórica, respectivamente, e o terceiro anuncia o trabalho empírico realizado.

No Capítulo I, expomos o quadro metodológico que orienta esta investigação e as razões que lhe estão na base e apresentamos as questões e objectivos que o orientam. De seguida, explicitamos os motivos que justificam a opção por um paradigma qualitativo de investigação e o recurso a um estudo de caso, bem como a utilização do *focus group*, da entrevista semi-estruturada, da análise de documentos como técnicas de recolha de informação e a análise de conteúdo como técnica de tratamento dessa informação.

No Capítulo II, enunciamos o enquadramento teórico de base ao estudo. Iniciamos com uma reflexão teórica acerca da realidade da educação e formação de adultos e da sua função na actual sociedade em transformação, focando-se os princípios e finalidades da Educação e Formação de Adultos. Neste enquadramento teórico, são ainda problematizados os modelos de organização curricular e o papel do formador na construção das práticas curriculares com o objectivo de promover o sucesso dos formandos/adultos.

No Capítulo III, anunciamos o contexto em que se desenvolve o estudo empírico.

No Capítulo IV, apresentamos a análise e interpretação dos dados. Tecemos, por fim, as considerações finais, tendo por base as questões e objectivos que norteiam esta investigação.

# **CAPÍTULO I**

## **Opções Teórico – Metodológicas**

## Notas de Introdução

O presente capítulo dá conta das opções teórico-metodológicas que orientam esta investigação. Assim, iniciamos com uma explicitação da problemática em estudo, situamos as questões e os objectivos que estiveram na base deste trabalho, e da perspectiva compreensivo – interpretativa em que assenta. A escolha dos métodos qualitativos justifica-se, uma vez que os conteúdos abordados se relacionam com as percepções dos adultos acerca da experiência que estão a vivenciar nos cursos EFA e, por isso, a investigação incide essencialmente sobre os discursos dos interlocutores do estudo: os formandos adultos. Nesta linha, e para uma maior clarificação metodológica, fundamentamos a opção por um estudo de caso e especificamos as técnicas de recolha e de tratamento da informação. Dadas as características do estudo, recorreremos à entrevista semi-estruturada e ao *focus group* como técnica complementar à análise de documentos. Terminamos o capítulo com uma abordagem à análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação.

### 1. Problemática em Estudo, Questões e Objectivos orientadores da investigação

Tal como já referimos, esta investigação pretende compreender como é que a educação e formação de adultos é vista pelos adultos que realizam e que dispositivos se têm vindo a conceber e a desenvolver com vista à sua formalização e valorização, tanto no plano individual como social. Pretende-se também fornecer alguns elementos de reflexão sobre os desafios decorrentes da introdução desta nova prática formativa no âmbito do sistema de educação/formação, principalmente se o entendermos, de acordo com uma perspectiva sistémica, como um potencial factor de evolução do sistema educativo na sua globalidade e nas suas relações com o desenvolvimento.

No quadro das ideias até agora expostas, definimos como questão configuradora do problema a estudar, a seguinte: *Constituirão os cursos EFA, em geral, um dispositivo de valorização e de enriquecimento das experiências de vida dos adultos que os frequentam, susceptível de alterar o seu projecto de vida e profissional?*

Com o intuito de uma maior clarificação desta problemática, a trajectória desta pesquisa foi organizada de modo a dar resposta a outras questões subsidiárias, todas elas estreitamente relacionadas com a questão de partida e que permitirão focalizar a

investigação no contexto em estudo e no curso EFA, de nível III, em aspectos de cariz mais particular e que apoiarão a percepção do problema em estudo, a saber:

- Que princípios, finalidades, concepções e práticas são enunciadas nos discursos oficiais que regulamentam os cursos EFA?
- Quais os motivos que estão na base da procura formativa dos cursos EFA, por parte dos adultos em estudo neste trabalho?
- Que sentidos atribuem estes adultos à formação que estão a receber, no âmbito dos cursos EFA?
- Exigirá a formação desenvolvida nos cursos EFA o recurso a processos de ensino – aprendizagem específicos?
- Que modelo curricular enforma o plano de formação dos cursos EFA?

Sendo objectivo geral deste estudo compreender percursos, contextos e vivências dos cursos EFA, a partir do ponto de vista dos principais intervenientes neste processo educativo – os adultos – orientam-nos, contudo, objectivos de carácter mais específico, tais como:

- Identificar princípios, finalidades, concepções de suporte aos cursos EFA;
- Compreender os sentidos que os adultos atribuem ao processo formativo que estão a vivenciar no curso EFA;
- Identificar os aspectos mais e menos valorizados pelos formandos relativamente ao curso;
- Analisar percepções dos adultos e de responsáveis pela formação relativamente ao modo como são desenvolvidos os cursos.

Pretende-se, em síntese, com esta investigação produzir conhecimento que contribua para ampliar o debate neste domínio, evidenciando sentidos que os adultos atribuem ao processo formativo que vivenciaram no curso EFA e problematizar o modelo de formação de base a estes cursos, bem como o papel do formador.

## **2. A Investigação Qualitativa**

De modo a clarificar a posição metodológica assumida no estudo, neste ponto explanam-se argumentos, recorrendo a vários autores, que justificam o recurso a uma abordagem de investigação qualitativa.

A metodologia de uma pesquisa é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objectivos traçados sejam atingidos. Portanto, a metodologia é um meio e não um fim em si mesmo, o que exacerba a necessidade do investigador lhe dar especial atenção. Estratégias metodológicas inconsistentes podem comprometer o rigor de um trabalho científico, provocar desvios significativos e colocar sob suspeita as conclusões da pesquisa. É neste cenário que o investigador deve eleger a metodologia mais adequada.

De acordo com Coutinho (2003), a metodologia qualitativa é um nível geral que “(...) analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico.” (*ibidem*: 94).

Igualmente Martins (2004) refere como característica relevante da metodologia qualitativa a heterodoxia no momento da análise dos dados, isto é, uma postura de oposição em relação ao conhecimento ortodoxo – teoria da verdade/verdadeira. Isto é, a adopção por uma metodologia qualitativa exige do investigador uma atitude de permanente problematização face ao conhecimento tido como verdadeiro e único e, desse ponto de vista, implica também a recolha de material diversificado, que permita ao pesquisador a mobilização de diferentes fontes e uma análise e compreensão da situação observada com base numa perspectiva multireferencial.

Stake (1995), por seu lado, argumenta que, na investigação qualitativa, o investigador constrói conhecimento, dado que o seu propósito é o desenvolvimento de construções partilhadas entre membros de um grupo, de uma sociedade, de uma cultura (*in* Oliveira & Formosinho, 1998). Deste modo, como defende Stake (1995), um estudo qualitativo diferencia-se pelo seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático.

Ainda sobre este enfoque metodológico, Bauer & Gaskell (2002) argumentam que o método qualitativo é intimamente mais crítico e emancipatório, já que advoga a necessidade de compreender as interpretações que os agentes sociais ocupam do mundo.

É no quadro destas características que optámos por utilizar a metodologia qualitativa, tendo em atenção o objectivo de compreender os sentidos que os adultos atribuem ao processo de formação que estão a vivenciar no curso EFA, foco central da pesquisa. Consideramos, assim, que a metodologia qualitativa é o caminho ideal para penetrar e compreender (n) o significado dos cursos EFA como fundamento para investigar a capacidade de literacia das experiências de vida e a intencionalidade das



vivências, importâncias, percepções, desejos, necessidades e atitudes dos adultos relativamente ao curso EFA que estão a frequentar. Neste posicionamento, seguimos a visão de Miles & Huberman (1994), quando referem que a utilização da pesquisa qualitativa, além de oferecer descrições ricas sobre uma realidade específica, ajuda o investigador a ultrapassar concepções iniciais e a gerar ou rever questões teóricas adoptadas e estudadas anteriormente, oferecendo base para descrições e explicações muito ricas de contextos específicos. Tal perspectiva sustenta a ideia de que a pesquisa qualitativa ajuda o investigador a ir além de concepções iniciais e a gerar novas teorias.

Reforça este pensamento a visão de Richardson (1999) para quem:

“Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interacção de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.” (*ibidem*: 80).

Aprofundando os argumentos que explicitámos, Barbosa (1999) advoga que esta metodologia "pressupõe que um número limitado de casos é expressivo de uma situação social mais abrangente (sendo) a lógica da pesquisa qualitativa (...) diferente dos métodos quantitativos." (*ibidem*: 58).

Atendendo que, neste estudo, recorremos a procedimentos metodológicos diversificados a sua utilização foi sistematicamente cruzada com uma revisão da literatura, seguindo uma estrutura que passou pela análise documental, a preparação das entrevistas e a sua realização e transcrição até ao tratamento dos dados recolhidos.

Em síntese, a investigação que desenvolvemos, insere-se numa abordagem qualitativa, tendo, como referimos, utilizado a análise documental de diplomas legais, a técnica do *focus group* ou entrevistas de grupo (Barbour & Kitzinger, 1999; Denzin & Lincoln, 1994; Morgan, 1998) a adultos, de ambos os sexos, que se encontram a frequentar um curso de Educação e Formação de Práticas de Acção Educativa – Acompanhante de Crianças (Acção 1) e as entrevistas semi-directivas aos formadores de formação base, como principais técnicas de recolha de informação. É a explicitação desses elementos que fazemos nos pontos seguintes deste trabalho.

### 3. O Estudo de Caso

No quadro da abordagem qualitativa, recorreremos ao estudo de caso. Retomando algumas singularidades da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que esta se alicerça em cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Deste modo, visando fundamentar as questões e pressupostos mencionados anteriormente, no caso concreto desta investigação, começar-se-á por um levantamento de dados no qual se pode identificar diferentes actores – os adultos enquanto formandos, os professores enquanto formadores e a coordenadora da entidade formadora como coordenadora pedagógica dos cursos EFA da Instituição visada. Uma vez encontradas as instâncias envolvidas nos projectos de Educação e Formação de Adultos, procedeu-se, posteriormente, a uma criteriosa selecção dos entrevistados para a realização de entrevistas semi-estruturadas. Foram seleccionados profissionais no intuito de compreender como e com que propósitos particulares tais cursos são realizados. Este rico material proveniente da transcrição das entrevistas constituiu o *corpus* principal de pesquisa, cuja interpretação nos permitiu abordar algumas questões importantes.

Como expusemos no início deste ponto, nesta investigação recorreremos ao estudo de caso. De acordo com Yin (1990), um estudo de casos investiga um fenómeno dentro do seu contexto real, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a colecta e a análise de dados.

Para descrever o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem sete características fundamentais: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma

variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Em sintonia com esta visão, também Ponte (1994) representa o estudo de caso da seguinte maneira:

“Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade, o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.” (*ibidem*: 3).

Como se depreende, as principais vantagens deste tipo de investigação decorrem das possibilidades de caracterizar e compreender em profundidade um determinado contexto, situação, grupo e/ou indivíduo em particular. Outra vantagem muito importante nos estudos de caso é o facto de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação. Para Yin (1994), a qualidade de um estudo de caso está relacionada com critérios de validade e fiabilidade. A “Validade de Construto” analisa até que ponto uma medida utilizada num estudo de caso é adequada aos conceitos a serem estudados. A “Validade Interna” avalia em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre dois fenómenos observados. A “Validade Externa” mostra até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes.

Bogdan e Biklen (1994) dizem que o estudo de caso pode ser representado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga. Estes autores referem ainda que nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante, sendo o foco de estudo uma organização particular. Concordando com a visão dos autores, e relacionando com o caso concreto do estudo que desenvolvemos, reconhecemos que não foi possível recorrer à observação participante por razões logísticas de tempo, uma vez que o estudo foi realizado com o estatuto de trabalhadora estudante.

Apesar disso, e como sustentámos anteriormente, consideramos que a investigação que realizámos contém características de um estudo de caso. Nesta nossa

alegação, estamos a ter em conta, de modo específico, as ideias de Tuckman (2000) quando refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) documentos vários e (3) através da observação. (*ibidem*: 516), tendo assim, privilegiado a entrevista semi-estruturada (e o *focus group*) e a análise documental.

## **4. Técnicas de recolha e de tratamento de informação**

### **4.1 A entrevista semi – estruturada**

A entrevista propicia uma interacção directa entre entrevistador e entrevistado, permitindo colocar uma multiplicidade de questões e estimular as respostas. Nessa interacção, o entrevistador pode reformular as perguntas, existindo assim, a possibilidade de aprofundar questões.

Como já referenciámos, neste estudo, optar-se-á pela entrevista semi – estruturada por considerar que se adequa bem aos propósitos e objectivos da investigação.

Como sustentam, assim, Quivy & Campenhoudt (1998)

“A entrevista semidirectiva ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier.” (*ibidem*: 192).

A entrevista semi – estruturada caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, procurando garantir que o entrevistado responda a todas as questões. Esta não exige uma ordem rígida na colocação das questões, uma vez que o seu desenvolvimento se vai adequando ao entrevistado, mantendo-se, assim, um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Destaca-se como pontos fortes desta metodologia: a optimização do tempo disponível, o tratamento mais sistemático dos dados, permitindo a selecção das temáticas para aprofundamento e a introdução de novas questões.

Em geral, as entrevistas são muito importantes no estudo de caso, pois através destas, compreende-se a forma como os sujeitos explanam as suas perspectivas e vivências, constituindo ferramentas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Bicklen, 1994: 134). Importa referir que a motivação do entrevistado para o tema em estudo depende da qualidade das questões.

Assim, no caso específico da nossa investigação, para a concretização das entrevistas a diferentes actores e decisores na área da Educação de Adultos, foi elaborado um guião, ressaltando, contudo, a possibilidade de que outros tópicos importantes pudessem ser integrados no decurso da entrevista.

#### **4.2. *Focus Group***

A investigação qualitativa possui um carácter mais exploratório, descritivo, indutivo e pode, como anteriormente relatámos, envolver uma variedade de técnicas de entre as quais podemos situar o *focus group*.

Morgan (1998) define grupos focais como uma técnica de recolha de dados através das interacções grupais, onde se discute um tópico específico sugerido pelo investigador. O *focus group* torna possível reunir, simultânea ou sequencialmente, distintos intervenientes ou partes interessadas envolvidos num contexto, projecto e/ou situação e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo relativamente curto. Ao partilhar e comparar as suas experiências e pontos de vista, os intervenientes geram novos conhecimentos e entendimentos. O método permite ao investigador examinar as diferentes perspectivas dos participantes, à medida que estas forem sendo construídas pela sua participação dentro de uma rede social, e examinar a forma como as discussões se vão configurando em conversas que decorrem naturalmente num contexto de grupo. Os intervenientes são incentivados a dar um novo rumo à conversa, dando abertura a diferentes ângulos sobre os tópicos em debate, e a sondar níveis mais profundos. O *focus group* também pode revelar-se um meio eficaz para avaliar temas delicados. Esta técnica de *focus group* pode ser igualmente usada para a validação de dados recolhidos ou para complementar dados quantitativos e é

considerada uma fonte primária de informação qualitativa, combinada habitualmente com outros métodos e incorporada numa abordagem de estudo de caso (Morgan, 1998).

Para este autor (1998), existem três perspectivas no uso de *grupos focais*, que se distinguem no que diz respeito à centralidade desta técnica com o intuito de responder ao problema da pesquisa. A primeira perspectiva é a do *grupo focal auto-suficiente* (self-contained), que considera a técnica como um método de pesquisa destinado à recolha de dados, por revelar aspectos que não são facilmente acessíveis pela técnica de entrevista individual. A segunda perspectiva descreve o uso dos grupos focais como fonte preliminar de dados. Neste caso, a técnica determina que a interacção do grupo seja a fonte das finalidades exploratórias e serve para auxiliar a criação de itens de instrumentos (escalas, questionários, etc.) e para a realização de pré-testes. A terceira, e última perspectiva, é aquela em que o investigador tem a intenção de criar grupos para recolher dados, estando associada a outros métodos.

A análise e interpretação dos resultados devem ser feitas através de um relatório eficiente de uma sessão, tendo em consideração o contexto social do grupo, com o objectivo de capturar toda a gama de impressões e observações de cada questão e a interpretar sob a luz das exequíveis hipóteses a serem aferidas posteriormente. Logo, a análise deve ser sistemática, verificável e centrada na questão de partida e dever-se-á considerar o contexto em que foram colocadas as ideias, a construção colectiva do conhecimento, a especificidade das respostas dadas e a importância de identificar as ideias chave.

Assim, e como já aludimos, optou-se, neste estudo, pelo recurso à técnica do *focus group*, para auscultação do grupo de formandos, sujeitos centrais da investigação. De entre as justificativas, são enunciadas, em primeiro lugar, as que consideram que esta técnica é uma das mais apropriadas a pesquisas qualitativas, onde se pretende explorar um “foco”, ou seja, um ponto específico. Em segundo lugar, porque pode ser empregue, tanto em tema específico, cuja finalidade é deixar emergir as diferentes visões sobre o mesmo, ou ainda com um grupo, para se apreender as diferentes visões de mundo ou do tema em investigação, ou mesmo quando se quer entender em profundidade um comportamento dentro de um grupo determinado (Victora, Knaut, & Hassen, 2000). Finalmente, considera-se ainda que possibilita, por meio de um fórum de discussão, a construção de um conhecimento colectivo do grupo, assim como propicia riqueza e flexibilidade na recolha de dados.

### 4.3. Análise documental

A análise documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas e constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja para completar informações obtidas por outras técnicas, seja para revelar aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986). Saint-Georges (1997) considera que “a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (*ibidem*: 30). Contudo, antes de qualquer análise documental, o investigador deve questionar a sua pertinência e eficácia, sobretudo se não estiver certo dos dados que poderá obter com os documentos.

Assim, atendendo às finalidades subjacentes à concretização deste estudo, a análise documental foca-se na legislação de referência aos cursos EFA, mais concretamente: i) na Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares previstos no Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro; ii) no Despacho nº 11 203/2007, DR 110, Série II, de 08/06/2007, que define as orientações aplicáveis aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras dos cursos EFA, nomeadamente no que respeita às competências dos membros das equipas técnico – pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades e às habilitações para a docência dos formadores que integram as equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades (nível básico e secundário) e dos formadores que asseguram a formação de base nos cursos EFA; iii) no Despacho conjunto nº 650/2001, DR 167, Série II, de 20/07/2001, que aprova o modelo de certificação a atribuir na conclusão dos Cursos EFA – anexo 4 – de acordo com o determinado no nº17 do despacho conjunto nº 1083/2000 e que, simultaneamente, introduz algumas alterações relativamente ao desenho curricular e às áreas de formação profissionalizante. Esta contextualização tem como objectivo “efectuar a exploração total e objectiva dos dados informativos” (Bardin, 1991: 45) relacionados com os cursos EFA.

Nesta investigação, a análise documental centrou-se na revisão da legislação existente sobre os cursos EFA e na pesquisa objectiva de dados referentes às questões propósitos a que se reportam.

#### **4.4. Análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação**

Tendo por base a filosofia do paradigma qualitativo de investigação, procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1991) do material recolhido e a uma interpretação dos dados que possibilitou uma construção reflexiva de conhecimento sobre o objecto em estudo.

A análise de conteúdo, segundo Bauer & Gaskell (2002), é um sistema de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social onde, embora alguns exemplos apresentem descrições numéricas de algumas características do corpus do texto, assumem atenção especial os tipos, qualidades e distinções do conteúdo. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez mais relevante na investigação social, na medida em que permite o tratamento metódico de informações que possuem um determinado nível de complexidade e de profundidade.

Reforçando esta ideia, Bardin (1991) define a análise de conteúdo como uma técnica utilizada para fazer inferências, através da identificação objectiva e sistemática de características específicas da mensagem, podendo-se apresentar os resultados através de indicadores quantitativos e qualitativos. Sobre a sua validade, Bauer & Gaskell (2002) comentam que não deve ser julgada como uma “leitura verdadeira” do texto, porém, deve ser avaliada conforme sua fundamentação nos materiais pesquisados e em sua congruência com a teoria do pesquisador à luz do objectivo de pesquisa. A análise de conteúdo é usada para construir índices e, se focada na fonte ou emissor da mensagem, como é o caso nesta pesquisa, o texto é tido como uma forma de expressão.

A partir do trabalho de sistematização, elaborámos um conjunto de questões orientadoras da leitura crítica do corpus, articuladas com as questões de investigação referidas na problemática, com vista a um trabalho de análise mais específico, que permitisse a articulação dos dados recolhidos com algumas das linhas de reflexão emergentes do enquadramento teórico do estudo. A resposta às questões formuladas incluiu um trabalho de articulação entre os elementos recolhidos e sistematizados – dados procedentes dos quadros empíricos e de acção e o referencial teórico que constitui a primeira parte desta investigação.

Assim, através de uma análise de conteúdo efectuada a partir de entrevistas realizadas aos formadores, que trabalham directamente com os adultos e à coordenadora



da entidade responsável pelo curso de formação, pretender-se-á compreender *como e com que finalidade* as práticas e as aprendizagens dos adultos foram desenvolvidas.

Para realizar a análise e organização da informação e pôr em evidência os sentidos implícitos nas declarações obtidas (Bardin, 1991), passar-se-á à categorização dos elementos em análise.

A análise categorial é uma prática que funciona por operações de desagregação do texto em categorias, as quais servem como segmentos lógicos ou classes de análise para interpretar e classificar as unidades de registo presentes nos discursos, atendendo a critérios de classificação a estabelecer de acordo com os objectivos do estudo. A interpretação dos resultados obtidos permitirá auferir indícios sobre o objecto de investigação, tornando-se conclusivo, no momento em que se tiverem realizado todas as inferências. Esta técnica será utilizada para a análise das entrevistas realizadas, bem como, posteriormente, para a organização dos conteúdos.

As categorias funcionam como classes que reúnem um grupo de elementos em razão de características comuns, a partir das quais se procede à segmentação dos elementos mais significativos constitutivos de mensagens a analisar, tratando-se de uma actividade de análise que permite inferir sentidos que a mensagem transmite acerca do emissor ou do seu meio, para finalmente se proceder à interpretação dos fragmentos.

Efectuada a distribuição dos discursos pelas categorias, estes deverão ser sintetizados num quadro simplificado e substanciados em ideias-chave, uma para cada categoria, com o intuito de tornear a fragmentação e obter, desta forma, uma enunciação resumida que seja abrangente da totalidade de enunciados representativos da categoria que os agrega (Bardin, 1991: 36).

## **CAPÍTULO II**

### **Educação e Formação de Adultos**

## Notas de Introdução

Considerando que a problemática em investigação se situa no limite entre o sistema educativo, o mundo do trabalho e a sociedade em geral, a contextualização teórica de referência será traçada de forma a fornecer uma visão abrangente que possa abarcar a complexidade do fenómeno em questão, na perspectiva da investigação educativa. Desta feita, parte-se para este trabalho de investigação com base num conjunto de pressupostos teóricos que caracterizam o quadro axiológico, social e educativo com que se procura analisar cientificamente a reflexão e a pesquisa educativas. Estes pressupostos orientam a escolha dos modelos teóricos e dos autores de suporte, bem como os resultados das entidades de formação que os reflectem ou que melhor correspondem a esses pressupostos.

Relativamente ao percurso teórico realizado, este passou por: a) um breve enquadramento histórico da Educação e Formação de Adultos, com referência às entidades como a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e a Direcção – Geral de Formação Vocacional (DGFV); b) uma abordagem dos cursos EFA no Sistema Educativo Português – através da análise do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de Novembro e da Portaria 230/2008, de 7 de Março, com o intuito de analisar os princípios e finalidades dos respectivos cursos, as concepções curriculares e os papéis dos formadores e formandos e da mobilização de autores como Alonso (2001) e Silva (1990).

De seguida, abordar-se-ão as teorias de aprendizagem por relação com a Educação e Formação de Adultos, dado que o adulto é o agente, o autor e construtor da sua formação e a experiência de vida deste é a base de todo o processo formativo. No quadro destas ideias, são focadas as teorias comportamentalista, cognitivista e humanista, segundo Watson (1930), Skinner (1957); Piaget (1987); Rogers (1987) Ausubel (1982).

Por fim, constitui também foco teórico deste trabalho o papel do formador na educação e formação do adulto, pretendendo-se promover e entender o desenvolvimento profissional dos formadores que participaram no curso que integrou o campo de estudo. Como já salientámos, a investigação foi desenvolvida no âmbito de um curso EFA, que se desenvolveu na região do Porto. Trata-se de um curso de nível B3, de Práticas de

Acção Educativa – Acompanhante de Crianças (Acção I), frequentado por indivíduos de ambos os sexos e que constitui formação de base igualada ao 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade).

## **1. Educação e Formação de Adultos: breve enquadramento**

A educação de adultos surge, especialmente a partir do século XIX, associada a dois fenómenos sociais importantes: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais “que conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade” (Canário, 1999: 12). De acordo com De Natale (2003), trata-se de uma promessa entendida como uma intervenção extraordinária, de carácter técnico e profissional, e como instrumento de promoção social e de formação teórica.

Segundo a UNESCO, a Educação de Adultos define-se como:

“ Conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares, universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais, pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.” (Unesco, 1982).

É, todavia, após a segunda guerra mundial, no âmbito da reconstrução europeia, que se pode fazer referência à “explosão” da educação de adultos, de uma forma generalizada. Segundo Bhola (1999, citado por Canário, 1999) “a partir deste momento, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo” (*ibidem*: 13). Esta interdependência entre desenvolvimento e educação de adultos vai marcar as práticas educativas, sendo possível distinguir quatro categorias: a alfabetização, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local.

Nos programas de desenvolvimento local, a formação está estreitamente ligada à diagnose das necessidades de um território e a uma visão prospectiva e progressiva das economias locais. Actualmente, a questão que se coloca é a seguinte: será que ao se ajustar a oferta de formação a um potencial local, se garante elevadas taxas de integração profissional? Esta questão pressupõe que a educação e formação fundir-se-

iam num percurso único de desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada indivíduo, fazendo parte do seu projecto de vida.

É de salientar a importância que tem a formação nos processos de desenvolvimento local, dado que os procedimentos desse desenvolvimento se apoiam nos sujeitos dessa comunidade local.

Numa fase de grande desenvolvimento do sistema escolar, as necessidades de formação geral e técnica, de alguns grupos de trabalhadores dos serviços e da indústria, a par da expansão da doutrina da modernização pela qualificação dos recursos humanos, transforma a questão do ensino recorrente para adultos activos e a da formação pós-escolar de trabalhadores, em eixos centrais da convergência das políticas educativas e de mão-de-obra (Santos Silva, 1990). Esta ideia associa-se à teoria do capital humano – teoria económica que parte do pressuposto que o aumento da educação, da formação e da qualificação dos trabalhadores levará automaticamente a um aumento da produtividade e, como consequência, a um estágio de desenvolvimento mais evoluído.

Canário (2001) afirma que,

“No campo da formação, a tradicional dicotomia entre o lugar de «aprender» e o lugar de «fazer», característico do modo escolar, tende a ser contrariada por uma tendência no sentido de uma forte finalização das situações formativas, em relação às situações de trabalho. Esta valorização da articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho está associada quer à crescente importância do factor trabalho, relativamente ao factor capital, bem como à evolução do conceito «taylorista» de «mão-de-obra» para o conceito de «recursos humanos.” (*ibidem*: 22).

A educação tem, assim, sofrido diversas mudanças globais, designadamente ao nível dos processos de formação e da certificação da população adulta. Importa não esquecer que a educação, direito inalienável de todos e também dos adultos, deve ser um instrumento de emancipação, que permita colmatar as desigualdades sociais e as relações de poder. Tal desejo implica o reconhecimento e o diálogo entre as diferentes culturas e estilos de vida que coexistem numa comunidade.

Revisitando o percurso da educação de adultos em Portugal, na década de 70 (1975/76), iniciou-se a tentativa de lançamento do que seria um campo de educação de adultos em Portugal, influenciada pela proposta de educação permanente prescrita pela UNESCO, com o intuito de promover a democracia, o desenvolvimento, a liberdade e igualdade de oportunidades. Tal proposta enquadrava-se com o enunciado, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, nomeadamente com o art.º 73, onde se alude o direito de todos à educação. Este diploma decretou que o Estado seria

responsável pela democratização da educação, através da dinamização de variadas modalidades de educação (formal e não-formal), visando a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, a promoção do espírito de tolerância, solidariedade e responsabilidade, o progresso social e a participação democrática na vida colectiva.

Já, em 1976, foi reconhecida a importância das associações de educação popular, como interlocutores principais da administração portuguesa para a educação de adultos no nosso país. Isto é, deveriam existir agentes e actores na sociedade civil que trabalhassem, simultaneamente, em colaboração e articulação com a administração para solucionar a falta de escolarização e formação dos adultos.

A educação e formação de adultos em Portugal estiveram reduzidas a uma segunda oportunidade de escolarização, uma vez que se pensou na educação de adultos como oferta de formação nocturna, onde as escolas dariam aos adultos a oportunidade de atingirem os mesmos níveis e graus das crianças e adolescentes em idade escolar. Assim, a educação de adultos estava reduzida a dois sectores de intervenção: o ensino recorrente e o ensino/formação profissional (Ministério da Educação, 1979).

Em 1979, com a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, o Ministério da Educação pretende reduzir o analfabetismo e alargar o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, assim como articular estas acções de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional (Ministério da Educação, 1979: 75).

Com o intuito de superar as desvantagens desta dualidade, a partir de 1997/98, o Ministério da Educação, apoiado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tentou revitalizar e relançar a educação de adultos, levando à concepção de novos cursos de educação e formação de adultos (os EFA) e ao desenho de estruturas que proporcionassem ao adulto uma espécie de espaço único, isto é, processos e modalidades de educação e formação que não obrigassem os adultos a saltar entre estruturas e processos com lógicas diferenciadas, mas que assegurassem um processo integrado. Surgiram, então, propostas que permitiriam ao adulto adquirir e ver promovidas competências, saberes e conhecimentos capazes de conduzir a uma validação e certificação duplas, quer ao nível profissional, quer ao nível escolar. Estas novas oportunidades foram lançadas como vectores chave do programa “Saber Mais” (apelidado de “Projecto de Sociedade”), aprovado em 1998 pelo Conselho de Ministros,

com o intuito de articular o escolar com o profissional, resultando na criação de uma associação que se dedicasse exclusiva e especificamente, de forma especializada, à educação e formação de adultos em Portugal (ANEFA, 2000).

Em 1986, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) definiu os princípios organizativos do sistema educativo português, dando realce à alfabetização e educação de adultos e estabelecendo uma segunda oportunidade de educação, através do ensino recorrente, destinado a indivíduos que não frequentaram ou completaram o ensino básico e o ensino secundário em idade própria, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo (art.º 23. 2 da LBSE).

As modalidades de “ensino recorrente de adultos” (art.º 20) e de “educação extra – escolar” (art.º 23) previstas na LBSE são, posteriormente, articuladas no normativo Decreto – Lei nº 74/91, que “visa criar condições que permitam salvaguardar a existência de relações entre as duas modalidades, bem assim o reconhecimento, não apenas da diversidade das formas organizadas de educação, como das próprias situações e vivências sociais” (Nota Introdutória).

Na opinião de alguns críticos, a LBSE limitou o campo da educação de adultos, propondo uma concepção insignificante de cidadania, assente na comunicação de conhecimentos de carácter disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula, fomentando, assim, a educação formal na consagração do direito à educação. Como argumenta Licínio Lima (1994,1996), as iniciativas de promover a educação e formação de adultos, no âmbito da LBSE, acabam por favorecer a desinstitucionalização e a fragmentação deste subsistema educativo em Portugal.

Foi o que aconteceu em Setembro de 1999, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), cujos objectivos eram encontrar soluções para o sério problema do défice de escolarização da população portuguesa e assegurar que essas soluções fossem suficientemente inovadoras, ao ponto de romperem com modelos e formatos educativos obsoletos e desajustados aos adultos a quem se destinavam.

De acordo com o Decreto-Lei nº 387/99, que cria a ANEFA, o desenvolvimento da educação e formação de adultos ao longo da vida, enquanto condição para a plena participação na sociedade, assenta num conceito definido como um conjunto de processos de aprendizagem – formais e não formais – através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam

qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as das suas sociedades (UNESCO - Declaração de Hamburgo).

Em 2000, esta Agência lançou os primeiros centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), reconhecendo que a educação de adultos não podia assentar em disciplinas escolares, mas antes em saberes e competências úteis às necessidades quotidianas do adulto, enquanto cidadão, trabalhador, membro de uma família e comunidade. Estas seriam as competências-chave a definir, através de quatro instrumentos: os cursos EFA, as Acções e os Clubes S@ber + e os CRVCC.

A ANEFA era tutelada, simultaneamente, pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, denunciando a lógica do projecto educativo e formativo que propunha desenvolver, o qual privilegiava soluções que articulassem educação e formação e agilizava, também, a operacionalização dessas mesmas soluções. Todavia, apesar da extinção da ANEFA (entre 1999 e 2002), o seu projecto foi, sucessivamente, assumido por diferentes organismos oficiais, tais como: a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e, actualmente, Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que têm dado continuidade a pressupostos e acordos, inicialmente, assumidos pela ANEFA. Segundo Helena Quintas (2008), este organismo teve como missão inicial “pensar” e “criar” em Portugal uma educação e formação de adultos que, contrariamente à tradição e ao pensamento académico português, traduzisse as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego.

A partir de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades recuperou as principais ofertas do Programa S@ber+, ofertas da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que possui uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. A ANQ é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. Tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades (Ministério da Educação &



Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). Iniciativa Novas Oportunidades).

No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal intenção promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, a intervenção da ANQ é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional.

## **2.Os Cursos de Educação e Formação de Adultos no actual Sistema Educativo Português**

Se atentarmos na etimologia do vocábulo *formação*, compreendemos que este nos reporta para a preparação e recepção de ensinamentos, instrução e educação, o que parece pressupor uma exigência ao adulto de maior grau de educação e formação. Para alcançar a meta pretendida pela Iniciativa das Novas Oportunidades na Formação de Adultos, há que compreender a função da educação de adultos numa sociedade em transformação, caracterizada pela globalização e pela multiplicidade e diversidade.

Actualmente, como outrora, as atenções centram-se na formação. O novo ciclo de governação política, iniciado em 2005, parece caracterizar-se pela emergência de políticas de racionalização que assentam em duas vertentes: a primeira, «moralizar» o sistema da escola pública de modo a promover a justiça social e a igualdade de oportunidades e a segunda, fomentar o controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil. Assim, o programa deste Governo apostou em mudanças estruturais, de modo a conseguir uma educação de qualidade para todos e cujas prioridades passaram por trazer à escola todos aqueles que a abandonaram prematuramente, incluindo os cidadãos inseridos no mundo do trabalho, proporcionando-lhes o acesso a percursos escolares ou de formação profissional, por enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação – a cultura e a prática da avaliação e, por último, por diminuir o défice estrutural das qualificações pessoais e educativas com efeitos nefastos para o potencial crescimento económico. (Novas Oportunidades, 2005) É no quadro destes propósitos políticos que se insere a ideia proferida pelo Primeiro-ministro José Sócrates, “Não haverá sucesso económico, sem uma melhor educação” (Cimeira Ibero-Americana, 2007).

As transformações e necessidades da sociedade actual impõem um novo modo de agir e uma nova organização, assente na urgência de encontrar as respostas mais adequadas à

formação e desenvolvimento da educação dos adultos capazes de mobilizar saberes e competências, que permitam adaptar-se e responder de forma eficaz às situações que surgem constantemente. Efectivamente, parece assistir-se ao aparecimento de um novo paradigma de governo educacional, encontrando-se, no cerne da Iniciativa Novas Oportunidades, uma forte vontade de combater o desemprego, a desigualdade e a exclusão sociais, situando-se os efeitos destes últimos na qualificação e certificação pessoal e profissional e, ainda, no ensino. Segundo o que é expresso na Constituição da República Portuguesa (2005),

“ (...) a educação é o caminho que conduz à consciencialização dos direitos e liberdades individuais dos seres humanos. O respeito pela dignidade humana significa que cada cidadão – português ou não – que viva em Portugal, tem direitos e liberdades fundamentais relativos à educação, que têm como objectivo a formação pessoal e o desenvolvimento social, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.” (Eurybase, Organização do Sistema Educativo, 2006/07).

A criação de novas iniciativas educativas reporta-se à tentativa de melhorar as políticas educativas e económicas nacionais pela consolidação dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, formação contínua e mercado. Nesta óptica, o Governo pretende obter um melhor cumprimento escolar, no que se refere à aquisição de competências e formação relacionadas com o emprego, implicando a adopção de técnicas de validação. Esta adopção envolve todos os agentes dos sistemas de ensino – os gestores e os professores no papel de principais condutores da qualificação dos intervenientes e os adultos. Tudo em nome da diminuição de gastos governamentais e do envolvimento da comunidade escolar, através de um programa de escolhas, correspondente aos critérios de mercado (Encontro de Educação e Formação de Adultos, 2005).

Ball (2001), a este propósito, argumenta que,

“(…) no processo de implementação de um novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebaptizada “produto final de políticas custo eficazes”; as realizações passam a ser um conjunto de “objectivos de produtividade”, etc.” (*ibidem*: 6).

Em Portugal, as políticas educativas e de formação têm-se organizado por uma consolidação do apoio à aprendizagem ao longo da vida, visando o desenvolvimento da adaptabilidade dos indivíduos, dos grupos e das empresas às mudanças estruturais da economia, mas também às novas formas de circulação da informação, produção do conhecimento e relação entre as pessoas. Neste sentido, é evidente o esforço de

valorização dos recursos humanos que, enquanto estratégia de desenvolvimento do país, parece progredir, em particular, no que se refere aos níveis de instrução da população mais jovem, em termos do aumento da escolarização, traduzido este, fundamentalmente, pelo aumento das taxas líquidas de escolarização.

Assim, é exigido ao adulto um maior grau de educação e formação, visto que este necessita adquirir uma ampla série de competências necessárias e versáteis, mas também alcançar o domínio de aprendizagens e habilidades que lhe permitam aceder ao mundo do trabalho, que o capacitem, com o intuito de desenvolver uma postura crítica perante a sociedade em que se encontra inserido, a diversidade de informação e conhecimento que o rodeia diariamente (Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005) - Iniciativa Novas Oportunidades).

Segundo a Constituição da República Portuguesa, a educação é o caminho que conduz à consciencialização dos direitos e liberdades individuais dos seres humanos. O respeito pela dignidade humana significa que cada cidadão tem direitos e liberdades fundamentais relativos à educação, que têm como objectivo a formação pessoal e o desenvolvimento social, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A teoria do capital humano considera a educação como um investimento produtivo. Daí que, no Programa de Novas Oportunidades, a educação seja uma tarefa constante e sucessiva que tem e deve se desenvolver ao longo da vida. No geral, a educação deve estar presente em todas as etapas da vida do adulto. Neste sentido, a Educação e Formação de adultos tem de atender a três âmbitos: o formativo (através da formação base), o profissional (através da formação tecnológica) e o social, propondo como metodologia a auto – aprendizagem e como modalidade de ensino, a presencial (ANEFA, 2000).

Hoje em dia, os cursos EFA adaptaram-se às exigências de uma sociedade moderna participativa, globalizante na Comunidade Europeia. Abriram-se à intervenção do Estado e o sistema educativo adaptou-se à formação de adultos ao longo da vida a três desafios: a globalização, a sociedade de informação e os progressos científicos e técnicos.

De acordo com orientações definidas no Despacho Conjunto n.º1083/2000, de 20 de Novembro, os cursos de educação e formação de adultos (os EFA) têm como objectivo contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população adulta, constituindo-se como um campo de aplicação de modelos inovadores de educação e formação de adultos, assentes em percursos flexíveis e modulares,

visando a aprendizagem ao longo da vida. Os cursos EFA consubstanciam-se numa matriz organizadora, baseada em competências, que vai orientar a concepção, o desenho e o desenvolvimento do currículo.

Na EFA, está patente uma perspectiva desenvolvimentista que defende que a educação deve constituir para cada adulto uma forma de promoção máxima do desenvolvimento das suas capacidades e competências, através das experiências de vida e de aprendizagem crescente, uma vez que a formação não é um somatório ou acumulação de conhecimentos, mas a construção de reflexões críticas, assente numa configuração permanente da identidade pessoal. Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática educativa/profissional, sendo esta última, um elemento de análise e reflexão do formador.<sup>2</sup>

A formação não é só uma instância de mediação das relações formador (es) /grupo de formandos, mas antes uma instância de auto – mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador de grupo com um projecto de acção, através do qual ele se exterioriza (Correia, 1997: 25). Logo, a educação deverá fornecer os conhecimentos e os instrumentos do saber, mas essencialmente preparar o adulto para a formação auto-dirigida e para a autonomia, de modo a que o adulto/formando se sinta preparado para a vida.

O objectivo da EFA<sup>3</sup> será o de desenvolver a capacidade do adulto, pondo em causa a sua forma de estar perante o outro (*aprender a viver com o outro*) e o mundo que o rodeia (*aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, aprender a ser e a tornar-se, aprender a viver juntos e a conviver com os outros*). Assim, no âmbito da EFA, educar é construir e partilhar com os outros actos e hábitos, de modo a formar

---

<sup>2</sup> Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos (2009).

<sup>3</sup> Os cursos EFA destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. Os candidatos com idade inferior a 25 anos em situação de desemprego devem ser integrados, preferencialmente, em cursos EFA de dupla certificação. Estes cursos, que apenas conferem habilitação escolar, destinam-se, preferencialmente, a activos empregados. A título excepcional e sempre que as condições o aconselhem, nomeadamente em função das características do candidato e da distribuição territorial das ofertas qualificantes, o serviço competente para a autorização do funcionamento do curso EFA em causa pode aprovar a frequência no referido curso por formandos com idade inferior a 18 anos à data do início da formação, desde que inseridos no mercado de trabalho.

adultos conscientes para projectar profissionais competentes. Tavares (1996) afirma que se tornar pessoa é que é a grande finalidade e o afazer fundamental de toda a acção educativa.

### **3. Teorias de Aprendizagens e Educação e Formação de Adultos**

Para entender os pontos fulcrais da essência da aprendizagem será necessário aludir-se ao seu desenvolvimento histórico, filosófico e psicológico para uma maior compreensão dos processos de aprendizagem em contexto de Educação e Formação de Adultos. Diversas correntes de pensamento desenvolveram-se e definiram-se para os modelos educacionais: "a corrente empirista, (...), os teóricos de campos e os teóricos do processamento da informação ou psicologia cognitivista, o construtivismo e sócio-construtivismo." (Silva, 2005: 25).

Na raiz etimológica da palavra latina Educação, permanece a ideia de chefe, guia (dux), de onde provém o verbo ducere (conduzir, guiar) e os compostos educere (élève, em francês, que significa aluno, dar à luz) e educare (criar, alimentar).

Intentar uma definição que descreva os objectivos atribuídos à educação, afigura-se tanto paradigmático como ambíguo, tendo em conta as variadas concepções que os adultos (enquanto aprendentes) e seus respectivos formadores (enquanto educadores) percebem do meio envolvente e que condicionam a sua relação Ensino/Aprendizagem.

O Acto Educativo/ Formativo deverá ser socializante, com condições para desenvolver todas as competências – *Skills* – dos adultos/ aprendentes. Assim, pretende-se que seja sempre centrado no Adulto (formando), no seu contexto e na produção de conteúdos. A aprendizagem está ligada à História do Homem, à sua construção enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações.

Na Declaração de Copenhaga (2002) solicita-se o desenvolvimento de “princípios comuns relativamente à validação de aprendizagens não formais e informais com a finalidade de assegurar uma maior comparabilidade entre as abordagens em diferentes países e a diferentes níveis.” (Colardyn e Bjornavild, 2005: 133)

Daí que aprendizagem poderá significar a aquisição de uma nova conduta, relativamente permanente, ou o fortalecimento ou enfraquecimento de uma conduta

antiga, como resultado da experiência, da exercitação, podendo ocorrer de forma consciente ou inconsciente, num processo individual ou interpessoal.

Dito de outro modo, a aprendizagem significa uma acção educativa, cuja finalidade é ajudar a desenvolver nos indivíduos as capacidades que os tornem capazes de estabelecer uma relação pessoal com o meio em que vivem (físico e humano), fazendo uso das suas estruturas cognitivas, afectivas e linguísticas. E, na Educação e Formação de Adultos, a aprendizagem define-se como um processo de construção pessoal, que integra dinamicamente diferentes dimensões: relacionais, socioculturais, sensorio-motoras e experienciais. A aprendizagem e a experiência são interdependentes, visto que a experiência assume um papel central na aprendizagem dos adultos. A experiência, quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, pode ser metamorfoseada em saberes e competências.<sup>4</sup>

A aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorrem somente nos tempos/espacos formais de educação e formação, institucionalizados, pois os adultos aprendem, constroem os seus saberes e desenvolvem competências numa pluralidade de situações e de contextos (formais, não formais e informais) que são parte integrante das suas trajetórias de vida.

De acordo com Lindeman (1926), a Educação de Adultos é concebida como uma nova técnica de aprendizagem, tratando-se de um processo pelo qual o adulto aprende a tomar consciência da sua experiência e a avaliá-la.

Na perspectiva da Educação e Formação de Adultos, a promoção da visibilidade e da legibilidade das aprendizagens constituem um importante motor de novas dinâmicas formativas, na medida em que contribuem para a elaboração de projectos e identidades pessoais, sociais e profissionais, abrem novas perspectivas para novas oportunidades de educação e formação, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, e, por fim, desenvolvem a auto-estima, a autonomia, elevando a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem (Rodrigues, 2009).

No ponto seguinte, focamo-nos de modo mais detalhado em diferentes teorias da aprendizagem numa relação estreita com a Educação e Formação de Adultos.

---

<sup>4</sup> EF@ norte “Estruturas e Práticas de Formação”, documentos, in [w3.dren.min-edu.pt/infoefa/suportes.php](http://w3.dren.min-edu.pt/infoefa/suportes.php)

### **3.1 Da abordagem comportamentalista da aprendizagem à perspectiva humanista**

Neste ponto do trabalho, o objectivo é identificar linhas de pensamento e pressupostos teóricos que sustentam um conceito de aprendizagem de adultos. Para tal, recorreremos a alguns autores para nos apoiar nesta reflexão.

Embora as teorias sobre a aprendizagem tenham sofrido evoluções e tenham assumido novas reconfigurações conceptuais, situamos aqui as que, numa visão histórica, constituem referência neste campo, pois foram várias correntes que se desenvolveram e se definiram para os modelos educacionais.

Se considerarmos a aprendizagem como um sistema holístico e geral, em que o adulto é envolvido numa dimensão afectiva e intelectual, na interacção com o seu meio, e que os saberes são fundados pela pessoa de forma activa, tendo em conta das suas representações, propósitos, sistemas de significação e de valores, através de um processo consciente e reflexivo, nesse caso, é essencial fomentar a articulação das aprendizagens e das competências adquiridas informalmente com as formais desenvolvidas pelo sistema de educação/formação. Daí Trindade (2010) referir que é fundamental que se estabeleçam relações de troca e interacção com o meio, ou ainda Pires (2002) que declara que “as teorias, que privilegiam o meio social, compreendem a aprendizagem e o desenvolvimento como resultantes de forças externas à pessoa, que é entendida a partir de uma posição dependente, e produto da influência social.” (*ibidem*: 8).

Assim, nas teorias comportamentalistas (behavioristas), a aprendizagem é vista como a aquisição de comportamentos expressos, através de relações mais ou menos mecânicas entre um estímulo e uma resposta, sendo o sujeito relativamente passivo neste processo (Watson, 1930; Skinner, 1953). Deste modo, estas teorias realçam o armazenamento da informação na memória de quem aprende, contribuindo para formar uma “estrutura cognitiva”. Dão ênfase aos comportamentos observáveis e controláveis.

Nesta perspectiva aprender significa mostrar o comportamento apropriado, sendo o objectivo da educação treinar os alunos a exibirem um determinado comportamento, usando o reforço positivo para o comportamento desejado e o negativo para o indesejado (Coutinho, 1992). A aprendizagem, segundo os comportamentalistas, e na concepção de Watson (1930), limita-se a formular leis sobre os fenómenos

observáveis – os comportamentos, dado que estes são compreendidos em termos de estímulos e respostas, sendo o estímulo definido por Watson (1930) como “qualquer objecto no ambiente geral ou qualquer mudança no organismo devido a condições fisiológicas” (*ibidem*: 6), como a sede, por exemplo e sendo a resposta “qualquer coisa que o indivíduo faz” (*ibidem*). Como principais críticas ao comportamentalismo (behaviorismo), o autor admite o facto de esta teoria não dar conta do significado, mas resiste, explicando que a teoria deve ser pensada dentro de suas apropriadas premissas e que esta não possui asserções sobre o significado.

A teoria comportamental de Skinner (1953) remete para a perspectiva de um currículo científico baseado na eficácia, associada à concepção de que a qualidade da educação depende de uma definição precisa dos objectivos a serem implementados e, por conseguinte, do perfil de profissional que se pretende formar, neste caso particular, no adulto. Nesta óptica, os propósitos comportamentais (pensar, sentir e agir), defendidos como uma garantia da possibilidade de avaliação da eficácia do processo educacional, tinham como pressuposto a identificação, definição e efectivação de competências profissionais, isto é, habilidades, capacidades, conhecimentos, padrões de comportamento e atitudes mensuráveis (Pires, 2002). Segundo esta autora, na perspectiva da Educação/Formação – particularmente no domínio da formação de adultos, as práticas dos comportamentos dos adultos, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade das aprendizagens “ocultas”,

“constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, na medida em que contribuem para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa e contribuem para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.” (*ibidem*: 11-12).

No comportamentalismo/behaviorismo de Skinner, a aprendizagem e o desenvolvimento são entendidos como resultantes de uma interacção permanente entre a pessoa e o meio social, e são ambos elementos activos neste processo dialéctico.

O principal propósito da teoria comportamentalista é que a aprendizagem, em sentido lato, é sinónimo de formação de hábitos e os seus princípios são: (1) a aprendizagem acontece através da repetição a estímulos, (2) os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados e (3) a aprendizagem ocorre melhor, se as actividades forem distintas.



Todavia, as consequências desta teoria sobre o comportamento humano são percepcionadas como reduzindo o comportamento humano à conduta observável, delimitando o conhecimento ao próprio comportamento e encarar a actividade humana como uma justaposição de comportamentos cumulativos, negando os conteúdos da capacidade, desempenho e comportamento como dimensões dos processos de aprendizagem (Ramos, 2001).

As principais implicações da teoria comportamentalista para a formação em contexto de Educação de Adultos remetem para finalidades que visam o alcance da excelência académica e para o papel do formando como receptor passivo da informação veiculada pelo próprio e que assume toda a centralidade no processo formativo, reforçando, o formador, os conhecimentos adquiridos pelos formandos.

Já as teorias cognitivistas perspectivam a aprendizagem como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. O estudo da aprendizagem centra-se nos processos cognitivos que permitem estas operações e nas condições contextuais que as facilitam. O indivíduo é visto como um ser que interage com o meio e é graças a essa interacção que aprende (Piaget, 1987). Estas teorias estudam essencialmente os processos cognitivos, as estruturas do conhecimento, as estratégias de ensino, nomeadamente em termos da resolução de problemas, de processamento da informação, de transferência da aprendizagem a novas situações. A aprendizagem tem um papel de atribuição de significados e é intencional.

Até o início do século XX, a maioria da sociedade admitia que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre crianças e adultos, em que os adultos eram superiores mentalmente, da mesma forma que eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos seriam os mesmos ao longo da vida.

Os propósitos fundamentais da teoria de Piaget (1987), um dos principais mentores desta teoria, são o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os factores que interferem no desenvolvimento do indivíduo. No âmbito da educação de adultos, esta teoria oferece contribuições importantes nos diferentes ambientes de ensino e aprendizagem, na medida em que o conhecimento adquirido por meio da interacção do adulto com o meio ambiente físico e social torna a aprendizagem mais significativa, obtida num processo de equilíbrio e desequilíbrio constantes. Na prática, trata-se de uma aprendizagem que o indivíduo busca segundo suas próprias capacidades que, por sua vez, são resultantes das estruturas já construídas. Isto é, as capacidades não

são naturais, estas resultam da interacção do adulto com seu meio. Dessa forma, para além da aprendizagem de conteúdos teóricos, o adulto aprende a aprender.

Piaget (1987) considera igualmente importante a interacção entre o indivíduo e o meio, que se processa através da organização interna das experiências e da apropriação ao meio, uma vez que a aprendizagem é considerada uma consequência do desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é equilíbrio que existe na interacção entre o indivíduo e o meio, relacionado com as experiências, a maturação, aperfeiçoando a assimilação e a adaptação. Piaget perspectiva o desenvolvimento cognitivo como um processo de transformação progressiva das estruturas mentais, através da acção e na acção. Neste sentido, o sujeito tem um papel activo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da pessoa, pois o conhecimento constrói-se através de um processo de transformação das estruturas de representações do sujeito. Em síntese, segundo Piaget (1987) “O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas susceptíveis de aplicarem-se ao meio.” (*ibidem*: 15-16).

Consideramos que, no contexto da educação e formação de adultos, em vez de se transmitirem simplesmente conhecimentos, o formador permitirá que o formando numa acção interiorizada (pensamento) ou numa acção efectiva (de acordo com seu grau de desenvolvimento), compare, exclua, ordene, categorize, classifique, reformule, comprove, formule hipóteses, entre outras actividades.

A corrente cognitiva e construtivista, evidenciada pelo contributo de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, entende a competência como a mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, reivindicando processos de análise, de compreensão, de elaboração de quadros conceptuais e de representações.

Para Vygotsky (1998), o processo de aquisição realiza-se por meio da mediação simbólica, levando o sujeito a construir sua própria aprendizagem, sendo a linguagem e o pensamento elementos altamente significativos, para que tal construção ocorra. Assim sendo, o sujeito assimila cada factor da aprendizagem de uma forma complexa, pelo significado que deve ter e não apenas pela aquisição construída. A permuta de significados acontece através da mutabilidade dos conteúdos já construídos na interacção do sujeito com o seu meio sociocultural. Consideramos, assim, que Vygotsky

ênfatisa a construção do conhecimento como uma interacção mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento é entendido pela mediação que é feita por outros sujeitos.

Na linha do paradigma construtivista da aprendizagem, Vygotsky (1998) refere que “na actividade escolar, o processo de elaboração conceptual constituiu-se como prática social dialógica (medida pela palavra) e pedagógica (medida pelo outro)” (in Freitas e Freitas, 2003: 14-15), ressaltando a ideia de um enlaçar dos papéis do sujeito e do interlocutor e do meio (Vygotsky).

Para Freitas e Freitas (2003), ancorando-se em Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem implica uma prática contínua e imediata pelo meio, realizado nas experiências de vida do adulto. Em resultado da interacção entre o indivíduo e o meio, o desenvolvimento cognitivo acontece em função da aprendizagem.

O pressuposto de base das teorias construtivistas assenta na concepção de que a interacção pode favorecer uma aprendizagem mais rica, através do diálogo, que pretende estimular o pensamento crítico (Freitas e Freitas, 2003: 14-15), sustentando, assim, a ideia de que a “escola” não se deve centrar apenas e só nos saberes, omitindo “os problemas de utilização e mobilização e da transferência desses saberes” (Leite e Fernandes, 2002: 70).

Reportando-nos à realidade do sistema educativo português no que concerne aos fundamentos de base do paradigma construtivista da aprendizagem, estes apontam para processos de ensino/aprendizagem assentes na interacção e cooperação entre os formandos, enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento de competências e da aprendizagem de valores como a autonomia, a cooperação e a cidadania, competências essas, explícitas nos referenciais de formação e na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986.

Procurando estabelecer alguma relação entre o pensamento de Piaget e de Vygotsky, o primeiro perspectivava o desenvolvimento cognitivo concedendo ao indivíduo um papel central no processo de aprendizagem – construtivismo cognitivo. Já Vygotsky (1998) enfatizou a perspectiva social e colectiva do processo de aprendizagem, advogando que este é um processo de “enculturação” numa comunidade – fomentando o construtivismo social (Boutin e Julien, 2000). Contudo, a teoria de Vygotsky (1998) afasta-se da de Piaget (1974), na medida em que para Vygotsky o desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo sócio histórico, enfatizando nesse

desenvolvimento o papel da linguagem e da aprendizagem e “o indivíduo aprende para se desenvolver”, enquanto para Piaget, “o indivíduo se desenvolve para aprender.” (Castorina, 1996).

Relativamente, ainda, às teorias cognitivistas, importa referir a teoria de David Ausubel (1982), tal como Piaget, Ausubel é um cognitivista e construtivista. É cognitivista, na medida em que tenta explicar o processo de cognição e construtivista, uma vez que considera que o processo de apreensão do conhecimento é evolutivo, um processo no qual o conhecimento actual é construído sobre etapas prévias já acabadas.

Outro ponto de divergência entre as duas teorias assenta na sua essência, pois enquanto Piaget se preocupa com aspectos gerais da cognição, sem preocupações com a sala de aula, a teoria de Ausubel (1982) tem, desde a sua génese, preocupação explícita com a situação de sala de aula, estando muito mais próxima neste sentido de uma teoria de ensino do que de uma teoria psicológica.

Outros aspectos fundamentais da teoria de Ausubel (1982) prendem-se com as noções de aprendizagem significativa versus aprendizagem mecânica. Segundo o autor, há aprendizagem significativa de um conceito, quando este se relaciona de modo coeso e não arbitrário com outros conceitos primários na estrutura cognitiva do indivíduo, aos quais Ausubel chama subsunçores<sup>5</sup>. Para Ausubel, “A aprendizagem significativa requer que uma nova informação interaja com aquilo que o aluno já sabe. O conhecimento anterior, o tipo de material a ser aprendido e a disposição da pessoa em aprender significativamente fornecem elementos suficientes, para que a nova informação seja assimilada em bases não – arbitrárias e substantivas” (Martins, 2001: 16).

Ausubel salienta o facto de o ensino pela descoberta harmonizar-se com uma aprendizagem dinâmica, significativa e compreendida, chegando assim à identificação de dois modos ou tipos de aprendizagem – aprendizagem por recepção e por descoberta. Este autor não aceita o ensino tipo expositivo que associa a uma aprendizagem receptiva, memorizada ou mecânica. Daí que entenda que todas as crenças que o indivíduo (enquanto aluno) traz para o processo de aprendizagem, são provenientes de anos anteriores de escolarização e que poderão ser úteis para que o aluno aprenda mais significativa ou mais mecanicamente. Logo, o aluno não pode ter um papel passivo e receptivo da informação transmitida, mas deverá sim ser activo cognitivamente, de

---

<sup>5</sup> Subsunçores são estruturas específicas às quais uma nova informação se pode integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz.

forma a construir o seu conhecimento e efectivar a sua aprendizagem. Logo, o professor/formador, segundo Ausubel (1980), “pode somente apresentar ideias de modo tão significativo quanto possível. A tarefa de organizar novas ideias num quadro de referência pessoal só pode ser realizada pelo aluno.” (*ibidem*: 335). Ainda segundo o mesmo autor, “O factor isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (*ibidem*: 60) e, por isso, adverte “Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (*ibidem*). Nesta linha, para Ausubel, (1980), o indivíduo constrói significados de modo mais eficaz, quando encara, inicialmente, a aprendizagem dos assuntos mais gerais e inclusivos de um tema, ao inverso de trabalhar, primeiramente, com uma questão mais específica desse assunto.

No caso da EFA, o adulto deixa de ser visto como mero receptor, sendo considerado um agente activo na construção da sua estrutura cognitiva, visão que é corroborada pelos dados a que chegamos neste estudo, como será possível constatar no ponto relativo à apresentação e análise dos dados. Deste modo, do formando espera-se que descubra de forma independente e que interiorize ou incorpore o novo saber, para que se torne tornar acessível e visível em aplicações futuras. Esta visão é corroborada por Trindade (2010), ainda que a sua alusão se refira à educação escolar e não à educação de adultos, mas cujo raciocínio podemos transportar para aqui. Sustenta este autor que se espera “ (...) que os alunos sejam capazes de aprender e utilizar estratégias universais de abordagem, organização, avaliação e utilização da informação, entendidas como instrumentos essenciais da aprendizagem.”<sup>6</sup>

No que diz respeito às teorias humanistas, estas preconizam que a aprendizagem se baseia essencialmente no carácter único e pessoal do sujeito que aprende, em função das suas experiências singulares e pessoais. O sujeito que aprende tem um papel activo neste processo, mas a aprendizagem é vista, muitas vezes, como algo espontâneo. (Rogers, 1983, Maslow, 1970).

Nesta corrente educacional, destacamos o contributo de Carl Rogers (1983), considerado fundamental para a percepção do sujeito como elemento central da aprendizagem, para a valorização da aprendizagem significativa em educação, para a

---

<sup>6</sup> in A conferência “Educar e aprender na Escola: Um desafio institucional”, promovida pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira e teve lugar no dia 16 de Março de 2010, na Sala do Senado, ao Campus da Penteada.

valorização da experiência no processo de aprendizagem dos adultos e para a interrogação da finalidade e dos objectivos atribuídos à educação.

Para Rogers (1983), a educação é entendida como um agente poderoso da mudança individual e social. O autor distingue a aprendizagem sem significado, opressiva e alienante (presente na educação formal) da aprendizagem significativa, experiencial, que circunda a pessoa na sua totalidade. Para o autor, a aprendizagem significativa

“(...) é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência.” (*ibidem*: 253).

A aprendizagem, nesta perspectiva, aponta para o desenvolvimento da pessoa humana, ou seja, para o que o autor designou de “Tornar-se Pessoa” (Rogers, 1983). A noção de ‘eu’ é um conceito importante para se compreender o desenvolvimento do homem como pessoa, pois o ‘eu’ é o mediador entre as emoções e a consciência, procura ajustar-se ao meio, busca um equilíbrio pessoal global e apenas se agregam ao ‘eu’ as experiências boas e positivas. Logo, o ‘eu’ sofre mudanças permanentes, quando vivencia novas aprendizagens e experiências, favorecendo sua maturidade psíquica.

Como princípios básicos da aprendizagem, Rogers (1983) considera que todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência para realizar essa potencialidade. Nesta linha, o autor sustenta que a aprendizagem significativa ocorre, quando o conteúdo da aprendizagem é percebido como relevante para o aluno, a partir de seus próprios objectivos e que a aprendizagem que envolve mudança na organização do ‘eu’ na percepção de si mesmo é ameaçadora e tende a suscitar resistências. Argumenta Rogers que, se a resistência do aluno à aprendizagem significativa é pequena, nesse caso, este realiza a sua potencialidade para aprender e que o aluno, que realiza a sua potencialidade para aprender, se torna aberto à experiência e reciprocidade (Rogers, 1983; Nascimento, 2007).

Apesar de conceber a aprendizagem como um processo cognitivo, esta teoria atribui igualmente importância ao desenvolvimento social e emocional do indivíduo que aprende. Transpondo para o contexto EFA, para que aprendizagem se concretize, o professor/formador assume o papel de facilitador, deixando de ser um mero transmissor do conhecimento e assumindo um papel de auxiliador dos alunos/formandos na construção das suas aprendizagens. Para tal, o formador/professor deverá criar um

ambiente favorável para receber o formando/ aluno, proporcionar-lhe material de pesquisa, instigar a sua curiosidade com o intuito de promover a aprendizagem significativa. Deste modo, o formando/aluno é incitado a procurar o seu próprio conhecimento, de forma consciente da sua permanente transfiguração. Rogers (1997) reforça a ideia de que “os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, políglotas ou coisa que o valha” (*ibidem*: 185).

A consciencialização por parte do adulto é também um processo de educação, em que os profissionais devem assumir um papel de educadores/educandos, do mesmo modo que os adultos assumem um papel de educandos/educadores (Canário, 1999; Rogers, 1997).

A humanização da educação é um pilar fundamental deste processo de cariz social, pois só após a retenção do conceito de educação como valor fundamental e intrínseco ao ser humano e social, o mesmo poderá investir com rigor e de modo permanente na sua manutenção e revitalização como património e recurso a utilizar nas suas interacções como ser sociável e participante na construção do modelo sócio – comunitário que pretende vigorar.

Um outro autor de referência no paradigma da teoria humanista é Maslow (1961), que desenvolveu a teoria da motivação centrada no conceito de auto – realização. Segundo o autor, este conceito transmite o “ desenvolvimento máximo dos potenciais de cada ser humano”. No que diz respeito à potencialidade humana, Maslow (1961) afirmou: “Acho justo dizer que jamais será completa uma teoria de psicologia que não incorpore o conceito de que o homem tem seu futuro dentro de si, dinamicamente activo no momento presente” (*ibidem*: 21).

Maslow parte do princípio da hierarquia das necessidades, que permite estabelecer uma relação entre o processo de aprendizagem e o nível de motivação do adulto para se auto – desenvolver. Na base desta hierarquia, estão as necessidades mais primitivas (denominadas de fisiológicas) e no topo (denominadas de auto – realização) as essenciais ao auto – desenvolvimento do adulto. Maslow (1971) reforça, assim, a importância da educação:

“A função da educação, o seu objectivo – o objectivo humano, o objectivo humanista, o objectivo quanto aos seres humanos – é, em última instância, a "auto-realização" da pessoa, o de se tornarem completamente humanos, o do desenvolvimento da plenitude que a espécie

humana, ou o indivíduo em particular, pode vir a alcançar. De uma forma menos técnica é ajudar a pessoa a tornar-se o seu melhor.” (*ibidem*: 168- 169).

No âmbito da educação de adultos, partindo do princípio que o adulto está integrado na sociedade, apercebemo-nos que a teoria de Maslow está claramente relacionada com as atitudes comportamentais dos adultos em contexto formativo, em que o adulto é influenciado pelo ambiente e comunidade em que está inserido. No que diz respeito à teoria humanista, trata-se de uma corrente que tem uma visão naturalmente positiva acerca da pessoa humana, em que o adulto tem necessidade de se auto – desenvolver com vista à sua maturação.

Assim, neste contexto de aprendizagem, cabe ao formador preparar o formando para a aprendizagem, tendo em conta os seus princípios da motivação. Como tal, o formador deve mostrar-se empático, positivo a respeito de si próprio e dos outros, capaz de criar um bom clima e de ir ao encontro dos outros, de estar receptivo a novas ideias e perspectivas. Em suma, o formador deve vivenciar ideais, atitudes e valores que deseja transmitir nos formandos, oferecendo a oportunidade para as reacções afectivas dos mesmos, o que exige que as diferenças individuais de cada formando sejam respeitadas. Como salientou Moreira (2001) “ (...) a aprendizagem é um processo complexo em que intervêm: a metodologia de Ensino/Aprendizagem (E/A) usada, os conteúdos a aprender, a motivação do aluno, as suas ideias prévias, etc” (*ibidem*: 65).

As correntes actuais da aprendizagem de suporte à Educação e Formação de Adultos enquadram-se no paradigma humanista da aprendizagem, na medida em que realça o desenvolvimento das relações interpessoais e empáticas no interior do grupo, ensinando o sentir e não só o pensar. Preconiza a criação de uma atmosfera emocional positiva, que ajuda o adulto a integrar as novas experiências e ideias e que promova uma aprendizagem activa, orientada para um processo de descoberta autónomo e reflexivo, ensinando a aprender. Esta concepção de aprendizagem adequa-se à idade adulta, na medida em que nesta idade, a grande parte da aprendizagem se faz por necessidades e iniciativas individuais, desenvolvendo-se assim a aprendizagem pró-activa, em oposição à tradicional aprendizagem reactiva.

Alarcão e Tavares (1987) apontam como princípios psico-pedagógicos valorizados pela teoria humanista, o estímulo ao desenvolvimento da auto-aprendizagem e da auto-avaliação do adulto, através da valorização das suas experiências e actividades mais significativas. Esta perspectiva do adulto como actor da



sua própria formação, não só promove nele o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, como também leva a atitudes humanistas que o conduzem à descoberta das suas próprias necessidades de aprendizagem. O adulto constrói o seu próprio conhecimento, facilitado pelo (s) formador (es) que procura (m) criar um ambiente de abertura, promotor do desenvolvimento do adulto.

Nesta linha de raciocínio, também Belchior (1990) considera que a formação de adultos se caracteriza pela autonomia, devendo o adulto ser o agente da sua própria formação. Abrange a duração da vida humana e os vários domínios do saber, tendo ainda como objectivos “a compreensão crítica do mundo e da vida, a tomada de consciência e a melhoria das relações do homem com a natureza e a cultura, o desenvolvimento das diversas formas de comunicação e solidariedade, assim como da capacidade de aprender a aprender” (*ibidem*: 26). Nesta mesma orientação, Allal (1986) considera que a formação de adultos passa por uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em conta as características individuais de cada adulto, as suas possibilidades, os seus interesses e as suas estratégias de aprendizagem. Completando este pensamento, Mucchielli (1981) sustenta que a pedagogia de adultos, mais do que transmitir conhecimentos e habilidades, deve proporcionar ao adulto a capacidade de se auto-desenvolver, partindo da sua realidade dos grupos socioprofissionais em que estão inseridos. Considera, assim, que a metodologia a utilizar terá por base a descoberta pessoal através da experiência, no sentido de uma construção pessoal para as descobertas na acção e de novas percepções com reflexo no desenvolvimento de novos conhecimentos. Para o autor, o acto de aprender do adulto é o acto da descoberta e da criação realizado pelo próprio. Nesta mesma linha, Nóvoa e Finger (1988) referem que o adulto pode tornar-se sujeito da formação pelas suas qualidades e competências.

Como destaca Moreira (2001):

“ (...) o aluno é entendido como o agente activo construtor do seu próprio conhecimento, no contexto social em que se desenvolve e partindo do seu conhecimento anterior. Os conceitos são construídos a partir de conceitos já integrados numa estrutura cognitiva prévia. E o processo fundamental de construção do conhecimento é a reestruturação das estruturas existentes num processo de mudança qualitativa e não apenas quantitativa.” (*ibidem*: 53).

Assim, entendido o adulto no grande desafio dos cursos EFA, está implícita a ideia de que é indispensável apostar nas pessoas e nas suas competências, nos seus talentos e aprendizagens para se obter o sucesso do adulto. Surge, então, a necessidade

de promover políticas sociais que atendam às exigências e expectativas destas pessoas. As competências-chave dos adultos fora do sistema regular de ensino são, actualmente, consideradas necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, para a inclusão social e uma participação mais activa na sociedade. Através de novas estratégias de educação/formação, que se inserem no paradigma construtivista e sistémico, a pessoa adulta torna-se o actor e o pólo do desenvolvimento da sua própria educação/formação. Nesta perspectiva, parte-se da valorização pessoal, reconhecendo-lhe o papel central de todo o processo formativo, devendo permitir à pessoa a construção da sua autonomia, singularidade e com estratégias de aprendizagem próprias. Logo, a pessoa adulta não se assume como mero receptor passivo, esta é considerada activamente entendida na construção de significados, confrontando o seu conhecimento precedente com novas situações. De acordo com Nóvoa (1988) “ (...) é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço da vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro” (*ibidem*: 115).

Com efeito, a partir da experiência de vida da pessoa adulta, nos cursos EFA, qualifica-se esse adulto em competências.

Já a educação “ao longo da vida” ou “educação permanente” assume um papel relevante, a partir da década de 1970, remetendo para a ideia fundamental de que toda a aprendizagem na qual as pessoas se implicam voluntariamente ao longo da sua vida e na sua formação inicial (nos diversos níveis do sistema educativo) e/ou profissional (durante a sua actividade laboral).

Relativamente à teoria humanista, na qual consideramos inserir-se a filosofia da educação e formação de adultos, o centro de tudo é a pessoa e a sua necessidade de auto – desenvolvimento (Maslow, 1970).

Assim, para que a aprendizagem se concretize, torna-se necessário que o formando aprenda a aprender, pois a aprendizagem é perspectivada como um processo individual, enfatizando, contudo, a importância do grupo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal, de carácter vivencial, na medida em que o adulto adquire experiência e iniciativa para descobrir e tornar-se pessoa, numa atitude de auto-realização e de auto-avaliação. A aprendizagem é alcançada através da acção, como a realização de temas de vida ou de trabalhos em grupo (discussões, debates, simulações, jogos e resolução de problemas), sendo a experiência a maior autoridade e critério de validade para o adulto. E o formador tem

como função essencial facilitar essa aprendizagem, com o intuito de tornar o adulto activo, autónomo e reflectido. Logo, o papel do formador centra-se na criação de condições propícias ao auto-desenvolvimento e que ajude o adulto a integrar as novas experiências e as novas ideias.

A humanização da educação e formação de adultos é um pilar primordial do processo formativo voltada para a sociabilização, pois só após a apreensão do conceito de educação como valia indispensável e intrínseca ao ser humano, ser político e ser social. Em síntese, e como referimos, o modelo humanista de aprendizagem é aquele que melhor se adequa à filosofia de Educação e Formação de Adultos, na actualidade. Trata-se, como também salientámos, de um modelo que concebe a aprendizagem como um processo dinâmico e activo, em que os adultos não são meros receptores passivos, mas sujeitos activos na sua formação. Insere-se, também, nesta filosofia de formação o modelo andragógico de formação de adultos que apresentamos, de seguida.

### **3.2. O modelo andragógico de formação de adultos**

Como fizemos referência, o modelo hoje preconizado para a Educação e Formação de Adultos assenta numa visão humanista da aprendizagem e do desenvolvimento. É, nesta perspectiva, que se enquadra o modelo apresentado como a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender – o modelo andragógico (Knowles). Trata-se de um modelo de aprendizagem dos adultos, centrado no desenvolvimento da pessoa aprendente, enaltecendo as suas necessidades, motivações e auto-direcção e na sua valorização.

Segundo Knowles (1992), Andragogia tem a sua origem na palavra grega *aner*, que significa homem e *agogos*, condução. Este conceito é aplicado ao aprendiz adulto que assenta nos seguintes pressupostos: a) a necessidade e disponibilidade de/para aprender, o adulto sente necessidade de conhecer e saber, investindo mais na aprendizagem, quando tem consciência dos seus benefícios e das suas consequências na vida e no desempenho futuro (a utilização das aprendizagens na vida real). Deste modo, uma das principais funções do facilitador da aprendizagem consistirá na simplificação da adaptação desta consciência pelos adultos; b) o auto – conceito de aprendiz (*self-concept*), em que o adulto tem um conhecimento sobre si próprio e de decidir sobre a sua própria vida e tem a necessidade de ser entendido pelos outros como um ser capaz

de se auto-dirigir. O adulto é responsável pela sua aprendizagem, estabelecendo e delimitando o seu percurso educacional e tende a resistir a situações de imposição, em que a intenção dos outros se sobrepõe à sua (Pires, 2002); c) o papel da experiência do aprendiz, em que os adultos entram num processo educativo com distintas quantidades e qualidades de experiências e esta multiplicidade deve ser aceite, servir de base à formação e ser considerada uma importante fonte de recursos a partilhar e valorizar, sobretudo em contexto formativo. Para os adultos, as suas experiências constroem a sua identidade. Quando as suas experiências são desvalorizadas ou ignoradas, os adultos entendem tal facto como uma rejeição da sua própria pessoa; d) disposição para a aprendizagem, os adultos estão disponíveis para aprender conteúdos que precisam de conhecer e capacitam-se que têm de aprender, com a intenção de, efectivamente, aplicar esses conhecimentos em situações da vida real. Este modelo assume que o adulto está disponível para aprender, quando experiencia a necessidade de conhecer ou quando deseja melhorar a sua performance da sua vida (Knowles, 1992).

No quadro destas características do modelo andragógico, a prática educacional evidencia-se pela missão do formador de adultos, uma vez que este tem como função primordial ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial. Este modelo utiliza-se como uma metodologia de ensino actual com o intuito de promover e de valorizar as competências e as experiências dos adultos. Neste caso, o papel do formador é de um facilitador que fomenta as condições propiciadoras da aprendizagem. Desta forma, este processo envolve requisitos que se adequam à condição adulta (Knowles, 1980), como, por exemplo: o clima da aprendizagem, o diagnóstico de necessidades, a enunciação de referenciais objectivos e de conteúdos, o processo de planeamento do aprender que envolve os formandos e o formador serve de orientador do processo e na pesquisa do (s) conteúdo (s), a condução da experiência do ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, que se efectua através do mútuo entendimento, em que o formador auxilia os adultos a verem validadas as evidências e as competências do percurso realizado (Knowles, 1980: 9).

Focando-nos nos processos de Educação e Formação de Adultos, consideramos que a aprendizagem nos cursos EFA deverá entender-se como um processo de construção interna, que leva o adulto a ser capaz de responder eficazmente às solicitações do respectivo curso. Isto é, a aprendizagem tem de ser encarada como acção educativa, cujo objectivo é desenvolver no adulto/formando capacidades que lhe

permitam ser capaz de entrar em relação pessoal com o meio em que vive, fazendo uso das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas, linguísticas e sociais

#### **4. Do modelo de formação às concepções do currículo e papéis do formador e dos formandos**

"Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende." (César Coll, 1996: 24).

Como salientámos em pontos anteriores, a organização da educação e formação de adultos, na sua origem, ficou presa a uma lógica muito centrada nas dimensões dos saberes disciplinares, com programas muito semelhantes aos que se destinavam aos jovens em situação de educação escolar regular. Todavia, o sistema político reconheceu a fragilidade do nível de qualificação da população adulta, implementando novas políticas que introduziram alterações nesses programas de Educação e Formação de Adultos. Essas alterações foram influenciadas pelas correntes teóricas de cariz humanista que, como sustentámos, perspectivam os adultos como sujeitos aprendentes, com características e necessidades educativas específicas e visaram responder aos desafios que a sociedade lhes coloca. É no quadro destas ideias que se justifica, neste estudo, uma problematização do modelo actual de formação que enquadra a Educação e Formação de Adultos e os papéis dos formadores e formandos.

##### **4.1. Que modelo de formação para EFA?**

Como argumentámos anteriormente, os cursos EFA assentam numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, e desenvolvem-se em percursos flexíveis de formação definidos a partir de processos de reconhecimento e validação de competências, previamente adquiridas pelo adulto, por via formal, informal e não formal, em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada. Trata-se de um modelo de formação modular, estruturado a partir de unidades de competência e/ou unidades de formação, centrado em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens, através do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), para o nível secundário e da realização de actividades integradoras/ temas de vida, para o nível básico (Rodrigues, 2009).

O modelo educativo e formativo destes cursos apresenta-se como inovador, na medida em que os EFA privilegiam a construção e o desenvolvimento curricular flexíveis, visto que não possuem um currículo rígido. Estruturado por unidades de competência, este modelo de formação tem como ponto de partida um processo de identificação e reconhecimento de saberes e competências adquiridas ao longo da vida, bem como um levantamento das motivações e preocupações individuais dos formandos. É a partir deste processo que se desenrola a actividade formativa. Este modelo definido pela DGFV/ANQ constitui-se através de um referencial de competências – chave e tem como principais finalidades: reduzir o défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, de forma a potenciar a empregabilidade, promover a construção de uma rede local de educação e formação de adultos (Rodrigues, 2009).

Os cursos EFA atendem, assim, aos referenciais de formação associados às respectivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, numa perspectiva que privilegia a realização de cursos de dupla certificação. Os referenciais de formação correspondem a planos curriculares organizados em duas componentes fundamentais: a formação base e a formação tecnológica, tanto para o nível básico como para o secundário. Deste modo, nos cursos EFA, identifica-se uma matriz organizadora, baseada em competências-chave, que orientam a concepção, o desenho e o desenvolvimento do currículo.

E, nessa linha, a organização curricular dos cursos EFA de dupla certificação obedece a uma articulação das componentes de formação de base e a uma componente tecnológica, desenvolvendo-se de uma forma integrada, dinâmica, orientadora e flexível, com currículos e módulos independentes. De entre esses salientámos: a formação base, constituída pelos níveis básicos 1 (B1), 2 (B2), 3 (B3), equivalentes ao 1º, 2º e 3º ciclos. Pretende-se, assim, o desenvolvimento de uma formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências.

Nesta perspectiva, a área de competências – chave assume “uma importância própria, enquanto campo de desenvolvimento de competências específicas para o seu exercício, (o referencial) é, simultaneamente, o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas” (Alonso *et al.*, 2001: 97).

O referencial de competências-chave encontra-se dividido em cinco Unidades de Formação de Curta Duração (*UFCD*): Cidadania e Empregabilidade (CE), Matemática para a Vida (MV), Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Linguagem e Comunicação – Língua Estrangeira (LE). Por sua vez, cada módulo está dividido em quatro unidades de competência, cada uma delas constituída por critérios de evidência. De acordo com Duarte (2006), os critérios de evidência “são as diferentes acções/realizações através das quais o adulto inicia o domínio da competência visada, sendo também indicadores para a construção do processo formativo” (*ibidem*: 3).

De acordo com a Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, no que se refere ao nível básico de educação e nível 2 de formação profissional, estão prenunciados cinco níveis de desenvolvimento, cujos percursos formativos, número de horas de formação e referenciais de formação são distribuídos pelos níveis B1, B2 e B3. Cada *UFCD* é definida e codificada no Referencial de Formação em vigor à data de saída do curso em causa e poderá ter a duração de 25 horas ou 50 horas. E, também, com a Portaria 817/2007, de 27 de Julho, o modelo de formação dos cursos EFA encontra-se organizado numa lógica de educação (de nível básico e secundário) e de formação profissional (níveis 2 e 3).

## **4.2. Que concepção de Currículo na EFA?**

O currículo constitui um dos aspectos fundamentais da EFA, ao qual tem sido dado cada vez mais atenção nas questões sobre educação e formação, atribuindo-se-lhe uma importância crescente na melhoria da qualidade do ensino. Sendo esta uma ideia já bastante consensualizada, o termo currículo assume, contudo, um carácter polissémico, uma vez que tanto pode significar um conteúdo ou um assunto de uma área de estudos particular, um programa e/ou um projecto global de formação. Esta última concepção de currículo, entendido numa perspectiva ampla de formação é, hoje, preconizada para o ensino básico (Dec. lei 6/2001, de 18 de Janeiro) e sustentado por vários autores (Leite, 2003, Roldão, 1999, Leite e Fernandes, 2002).

Entendido como um conceito polissémico, é importante destacar a distinção entre currículo oculto, formal e informal. Assim, o “currículo oculto” (Ribeiro *et al.* 1990: 53) designa as práticas e processos educativos que induzem resultados de

aprendizagem não explicitamente visados pelos planos educativos e os efeitos educativos (aquisição de valores, atitudes, processos de socialização, de formação moral). Já o currículo formal, segundo Ribeiro *et al* (1990) diz respeito ao plano de ensino-aprendizagem (objectivos, conteúdos e actividades) e o informal designa toda a actividade estruturada/não estruturada que faz parte da vida escolar dos alunos, para além das actividades lectivas (actividades desportivas, clubes, sociedades, jornadas escolares, entre outras – são normalmente designadas de actividades “extra-curriculares” (*ibidem*: 53). Na perspectiva deste autor, o currículo é, frequentemente, identificado com o “plano de estudo”, significando, neste caso, pouco mais do que o elencar a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso. Como sustenta o autor (1989), “Em termos práticos, o plano curricular concretiza-se na atribuição de tempos lectivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram, de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar” (*ibidem*: 33). Procurando traduzir estas novas concepções, Ribeiro (1989) propôs a seguinte definição mais operacional de currículo: “Plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (*ibidem*: 33). Contudo, o currículo não é uma simples planificação, mas ainda a prática em que se estabelece a comunicação entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os formadores e os formandos. O currículo é determinado pelo contexto e, nele, adquire diferentes sentidos conforme os seus protagonistas.

Parafraseando Maria do Céu Roldão (2007), o currículo, enquanto eixo estruturador da instituição escolar e da actividade docente, é resultante de um processo de construção e/ou reconstrução sócio-histórica contínua, e assume centralidade particular no tempo actual e futuro, em que se acelera a transformação da malha social e da sua relação com os dispositivos educativos disponíveis.

É inegável a constante evolução do conceito de currículo. Como refere Pacheco (2008), o currículo é hoje entendido como “um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos sociais, cultural (e também político e ideológico) e económico” (*ibidem*: 44).



Deste modo, o currículo organiza-se como uma força indispensável, que justifica as intenções dos sistemas sociais associados à Educação e Formação, pois a formação não se constrói de saberes imparciais, mas é fundamentada em convicções, experiências de vida e valores. Durante muito tempo, a organização curricular foi concebida como uma acção voltada para modelar a consciência dos discentes e servia como reprodução das estruturas, normas e valores da sociedade. Uma elevada carga horária lectiva, centrada nos programas com um grande número de disciplinas isoladas, sem a necessária articulação entre o ensino básico e o secundário, fez emergir a necessidade de construir um outro tipo de currículo nacional. Como sustentam Leite, Gomes e Fernandes (2001),

“É para uma organização integrada do currículo que, nos últimos tempos, sobretudo a partir da lei de Base do Sistema Educativo (1986), depois com a reforma dos finais dos anos oitenta e actualmente com o projecto de “Gestão Flexível do Currículo” e a Reorganização/Revisão Curricular dos Ensino Básico e Secundário têm sido feitas propostas que procuram romper com uma lógica disciplinar e compartimentada de organização de conteúdos e que apelam à instituição de outras formas, assentes numa concepção mais ampla de currículo que incorpore outras experiências e outras dinâmicas numa perspectiva interdisciplinar e integrada desse currículo.” (*ibidem*: 21).

Implícita a esta concepção ampla de currículo, está a ideia de os professores poderem adequar o currículo nacional aos contextos reais, através da construção de projectos curriculares de escola e de turma. Entende-se, portanto, por projecto curricular a forma como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os discentes concretos daquele contexto. O currículo torna-se projecto curricular, de acordo com Roldão (1999), quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem e decide quais os modos estratégicos de as pôr em prática, visando a melhoria do nível e da qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Na realidade, “a ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001: 5), e esta ideia ganhou consistência com a proposta da organização curricular na lógica do modelo da “Gestão Flexível do Currículo”. Trabalhar em projecto assume, assim, “a importância de integrar no currículo nacional as dimensões regionais e locais e de recorrer a estratégias que incluem as expressões e o lúdico como modos de aprender e de

proporcionar situações de desenvolvimento pessoal e social.” (*ibidem*: 39). Dito de outro modo, o trabalho em projecto implica “novos modos de trabalho pedagógico dos professores, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos/as alunos/as e o recurso a materiais pedagógicos capazes de apreenderem a complexidade das situações reais” (Leite, 2003: 71). O Projecto Curricular pretende, em síntese, ser o meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança que conduzam o acto educativo a uma dimensão ampla do ser, do saber, do formar-se, do intervir e do conviver com os outros (Leite, Gomes e Fernandes, 2001).

Convocando estas concepções curriculares para o campo da Educação e Formação de Adultos, a ideia de currículo que melhor parece ajustar-se à filosofia deste contexto formativo estabelece numa visão de projecto global de formação assente nos pressupostos de flexibilização e de adequação às situações específicas. Com efeito, na EFA, o currículo assume características que visam uma aproximação do percurso escolar ao trajecto de vida dos adultos e uma construção social que reflecte as susceptibilidades do momento histórico em que se vive, que salientam a interacção, a dinâmica e a flexibilidade e contextualização, atendendo à singularidade de cada individuo e às variáveis do contexto em que está inserido. Neste sentido, atendendo aos objectivos educativos para a Europa para o século XXI (Delors, 1996), espera-se que o adulto *aprenda a ser, aprender a conhecer, aprenda a fazer e aprenda a viver com os outros*. Mas, as transfigurações curriculares não se “esgotaram” na nova organização dos currículos. A própria forma de encarar o processo de aprendizagem alterou-se com os cursos EFA, na medida em que as orientações curriculares destes cursos encontram-se organizadas em torno de competências específicas das diferentes áreas curriculares.

Os cursos EFA assentam numa matriz organizadora, baseada em competências, que norteiam a concepção, o desenho e o desenvolvimento do currículo (DGFV).

Na óptica de Roldão (1999), “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade. (...) É um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas.” No campo da EFA, o conceito de competências “surge como um construto central na definição e organização do currículo” (Alonso, 2004: 1).

Nos cursos EFA, o currículo progride “em torno de uma componente de formação de base e de uma formação profissionalizante, assentes, respectivamente, em competências-chave e em competências específicas profissionais, definidas em referenciais próprios.” (ANEFA, 2000: 3). E, nesse sentido, é entendido como um conjunto de aprendizagens que são, pessoal e socialmente, necessárias a todos os cidadãos, no sentido da sua inclusão nos contextos socioeducativos.

Assim, no que diz respeito ao plano curricular dos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico, a Formação Base integra, de forma articulada, quatro áreas de competências-chave: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC) / LCE (Língua Estrangeira), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A Formação Base contempla, ainda, o módulo de Aprender com Autonomia (AA). A Formação Tecnológica (profissionalizante) norteia-se pelos referenciais particulares do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e aponta, sobretudo, a obtenção de qualificação profissional que possibilite “uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como em trajectos formativos subsequentes.” (ANEFA, 2000: 9).

Nesta linha, a visão integradora implícita à organização do referencial prevê a articulação entre as quatro áreas de competência, visto que a pertença de competências específicas de cada uma delas desenvolve e faculta a aquisição de outras, existindo competências gerais comuns às quatro áreas, que originam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competências-chave. Assim, damos conta da estrutura organizacional e curricular prevista para os EFA, de nível básico, cujo referencial articula verticalmente as quatro áreas de competência, sendo a matriz curricular dos cursos de níveis B1, B2 e B3. Segundo Zabalza (2007), a construção curricular assenta na ideia que os conteúdos vão ao encontro das competências a adquirir de forma que: “(...) el mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis (...)” (*ibidem*: 135).

### Quadro 1: Esquema da organização do referencial de formação



Fonte: **Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos (DGFV)**

Como se pode observar, o quadro 1 apresenta, de forma esquemática, a estrutura organizativa do referencial de formação dos cursos EFA, com a discriminação das unidades de competência (LC, CE, LC e MV) e o seu enquadramento com os Temas de Vida. O modelo preconizado assenta em componentes integradas de formação base e de formação profissionalizante, que conduzem à obtenção de um certificado único. A formação base (FB), em áreas relativas ao Referencial de Competências – Chave, organizadas a partir de Temas de Vida, centra-se nas seguintes áreas de competência: Linguagem e Comunicação, Matemática para a vida, Tecnologias e Informação e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade. Relativamente à Formação Profissionalizante (FP), em áreas profissionais a definir e a adequar de acordo com os diferentes grupos e contextos, cujos conteúdos e perfis estão presentes nos Referenciais da Formação.

Na visão de alguns teóricos, que se têm dedicado a este campo de estudo, os Temas de Vida, que abarcam todas as áreas e componentes de formação, funcionam como “nutriente de conhecimento e contextualização das competências” (Alonso, 2000: 25). Com esses Temas de Vida não se pretende ensinar competências, mas, acima de tudo, criar condições que estimulem a sua construção, reconstrução e co-construção. Isto é, funcionam como uma área de conhecimento transversal, de enraizamento do currículo na vida dos adultos.

A concepção curricular dos cursos EFA, aberta e flexível, inclui componentes integradas de Formação Base e de Formação Profissionalizante (DGFV). Deste modo, o desenho curricular de cada curso EFA encontra-se estruturado em função dos

conhecimentos já adquiridos pelos formandos que os frequentam, da sua experiência pessoal e profissional e dos diferentes contextos socioeconómicos e culturais onde se encontram inseridos. Às componentes de FB e FT, acresce esta metodologia de formação, na qual os formandos participam na construção curricular que vai de encontro aos seus interesses, através da realização de temas de vida e de actividades integradoras. Como fundamento ao propósito do esquema teórico do desenho curricular dos cursos EFA, está o modelo freireano de problematizar o seu conceito de Tema de Vida (gerador). A identificação de temas de vida proporciona aprendizagens significativas e úteis aos formandos, requerendo “conhecimento do grupo, estabelecimento de confiança e diálogo entre formadores e formandos e a participação de todos...”<sup>7</sup>

Segundo Torres *et al* (1994), a concepção do tema gerador é apresentado aos formadores, da seguinte forma:

“(...)o tema gerador [...] é um caminho para atingir o saber, compreender e intervir criticamente numa determinada realidade estudada [...] Pressupõe uma metodologia que acredita no crescimento do indivíduo através do trabalho colectivo, da discussão, da problematização, da interrogação, do conflito e da participação na apropriação, construção e reconstrução do saber [...] É o ponto de encontro interdisciplinar para todas as áreas do conhecimento.” (*ibidem*: 229).

Com efeito, não podemos deixar de concordar com esta visão. Da experiência como formadora, nos cursos EFA de nível básico, os temas geradores são os pilares para a construção de um currículo importante que, simultaneamente, relaciona a realidade quotidiana com um vasto e diversificado leque de questões individuais e sociais que compreendem temas como: a poluição, o bullying, o bem-estar e lazer, o idoso, a violência doméstica, entre outros. Consideramos, por isso, ser fundamental trabalhar o currículo no sentido de o tornar mais útil para os formandos e de com eles trabalhar para se tornarem cidadãos críticos e mais participativos.

Neste quadro, os referenciais de formação são documentos de base, onde se assume a supremacia na construção do currículo, concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos. A visão integradora do Referencial de Competências-Chave assenta na concepção construtivista da aprendizagem e do

---

<sup>7</sup> Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000), CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. Orientações para a acção, Lisboa, ANEFA. in [www.dgfv.min-edu.pt](http://www.dgfv.min-edu.pt)

desenvolvimento, incluindo uma dimensão cognitiva, uma atitude positiva e o domínio de determinados procedimentos e estratégias (Alonso, 2000: 45).

Em síntese, e como referido na Portaria 550 –E/2004, de 21 de Maio, no art.º 2, alíneas a) e e), a organização curricular e pedagógica destes cursos obedece aos seguintes princípios: “a) Concepção de um modelo de ensino integrado no sistema de educação e formação de adultos, podendo constituir-se igualmente como via educativa e formativa para que os que procuram, nesta modalidade de ensino, uma resposta que lhes permita a conciliação da frequência de estudos com obrigações pessoais ou profissionais; e) Dupla certificação da conclusão do curso, em função do prosseguimento ou do não prosseguimento de estudos de nível superior”.

Atendendo, ainda, ao guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos da ANQ, o plano curricular “pode ser gerido de acordo com os diferentes perfis em presença e traduzido em desenvolvimentos curriculares diversos” (2009:16).

#### **4.3. Que concepção e papel do Formador?**

De um modo geral, aceita-se que “ser formador” não é exactamente a mesma coisa que ser “professor”. Daí que tenhamos considerado importante reflectir teoricamente sobre este tópico.

Nesta abordagem, tomámos como primeira referência o pensamento de Correia (1997) para quem

“A formação não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formandos ou equipa de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação do formando com o seu mundo subjectivo, mediador do grupo de formação com as suas subjectividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exterioriza.” (*ibidem*: 25).

Da mensagem expressa na citação, fica patente a ideia de que o protótipo do formador de adultos se enquadra no perfil de sujeito com características pessoais específicas, no que concerne à relação que tem de estabelecer com o colectivo dos formandos e com o formando na sua subjectividade. Trata-se, acima de tudo, de alguém que desencadeia aprendizagens, um mediador de processos formativos, criando condições para o desenvolvimento de competências. Nesta perspectiva, o formador de adultos é visto como um promotor de desenvolvimento, que crê nas pessoas e no

potencial de cada uma e um co-construtor da formação, proporcionando aos adultos oportunidades de sucesso e de realização pessoal.

Esta visão de formador é veiculada no Decreto Regulamentar 66/94<sup>8</sup>, de 18 de Novembro, quando nele se expressa que o formador é “(...) o profissional que, na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento adequadas ao desempenho profissional. O formador pode ter outras designações decorrentes da metodologia e da organização da formação, nomeadamente, instrutor, monitor, animador e tutor da formação” (art.º 2).

No sistema de formação dos cursos EFA, o formador deve ser aquele que promove o saber e facilite a aprendizagem. Como se pode depreender da concepção de formador expressa no normativo, o formador não é um simples instrutor, é aquele que proporciona a aprendizagem e que permite e orienta a apropriação dos saberes pelos formandos, um animador de grupos e da formação, um moderador de conflitos, um facilitador da aprendizagem, um incentivador, um responsabilizador.

Nesta linha de pensamento, consideramos que o formador precisa de ser capaz de compreender o contexto formativo em que exerce a sua actividade, perspectivando-a numa relação estreita com o tecido social envolvente, no sentido de garantir aos formandos condições, que lhes permitam fazer escolhas conscientes e ajustadas aos seus projectos pessoais. Assim sendo, cabe-lhe “ensinar com o grupo”, para o grupo e para o formando a nível individual, transmitir informações na envolvência do trabalho proposto, transformar a formação numa área ou projecto, de forma a mobilizar conhecimentos, em conjunto e de forma orientada, para a intervenção. Dito de outro modo, cabe-lhe “Ensinar Fazendo”, desafiando o formando a construir e a reflectir sobre os temas, devendo existir para tal uma planificação flexível e orientada para a transmissão de conhecimentos de forma informal.

De acordo com o Despacho nº11 203/2007, o formador tem de ser capaz de proceder à “descodificação” do RCC, elaborar o plano de formação com a equipa pedagógica, desenvolver a formação na área para que está habilitado, intervindo em

---

<sup>8</sup>Regulamenta o exercício da actividade de formador no domínio da formação profissional inserida no mercado de emprego.

mais do que uma área, garantindo os princípios da transversalidade, articulação e integração, conceber os materiais pedagógicos e de avaliação mais adequados e necessários, manter uma estreita colaboração com os demais elementos da equipa pedagógica, nomeadamente na área transversal de PRA (nível secundário) e de temas de vida (nível básico). Esta visão é corroborada por Pacheco (2008) que considera que “ (...) na educação/ formação a “arte” e a “ciência” de educar/formar adultos deve “provocar” os alunos/formandos, de modo a despertar neles o interesse pelo assunto (...) e desafiá-los constantemente na procura e inquietação, incentivando-os na busca das soluções para as suas necessidades e tomadas de posições.” (*ibidem*: 297). Numa perspectiva humanista, o formador assume um papel de agente de mudança, que ajuda o formando no seu processo formativo e de ensino – aprendizagem.

Parece consensual que a boa aprendizagem e o bom ensino deve ser resultado de uma articulação entre os conhecimentos científico – pedagógicos do formador para proporcionar momentos de aprendizagem significativos e a sua compreensão da pessoa que constitui o formando, no sentido de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, o formador, enquanto facilitador de aprendizagem, tem como função fundamental criar climas de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens funcionais, úteis e significativas.

#### **4.4. Que concepção e papel do Formando?**

No quadro dos princípios que sustentam a Educação e Formação de Adultos, o formando é entendido como um agente activo no desenvolvimento da sua formação, participando no processo formativo, no curso que seleccionou. São adultos com idade igual ou superior a 18 anos, com níveis baixos de escolarização.

No perfil do formando/adulto, há factores a ter em conta, como: o meio socioeconómico e profissional, as suas expectativas, metas e objectivos.

Mas, mais importante do que esses factores, importa considerar o lado pessoal do formando, a pessoa que “transporta” dentro de si. O formando tem, efectivamente, de ser visto como pessoa, como um adulto, com experiência de vida e saberes que têm de ser respeitados. Como sustenta Knowles (1980), o formando é um indivíduo maduro com necessidades e interesses reais, que devem ser considerados no processo de



aprendizagem. Orientando-se a EFA por estes pressupostos, com ela pretende-se que os formandos desenvolvam competências teóricas e práticas, e de modo específico, a capacidade de análise e síntese de conteúdos.

Assim, nos cursos EFA, o formando assume o papel de protagonista no processo formativo, cabendo-lhe a atribuição de sentido de uma realidade complexa e a mobilização para controlar a sua formação, as suas experiências de vida e competências no processo de aprendizagem, de modo a garantir a sua própria empregabilidade. Dito de outro modo, o formando assume na aprendizagem a função de sujeito aprendente, produtor e construtor de saberes (Silva, 2007), tornando-se o autor central da aprendizagem, enquanto elemento-chave para o seu próprio sucesso e progressão – não numa perspectiva pessoal, mas na sua relação com o colectivo, no âmbito de uma participação em objectivos e interesses comuns.

Neste processo, a ligação da formação aos contextos de vida dos formandos situa-os perante situações que lhes permitem novas redificações da sua identidade pessoal e social. De acordo com Silva (2003), as representações e as identidades dos adultos assumem um lugar de destaque no campo da formação, sobretudo, quando este é concebido como “um espaço e tempo de continuidade e de interacção com o domínio do trabalho, onde esse sujeito questiona quem é ele, o lugar que ocupa e o que sabe e o que pode fazer” (*ibidem*: 573).

Nesta perspectiva, o formando/adulto é entendido como um ser autónomo e independente, com capacidade de auto-direccionar a sua aprendizagem, fazendo uso do agregado de experiências que possui e que se constituirão um recurso para a aprendizagem. A sua capacidade para aprender é preparada em função da resolução de problemas quotidianos, de modo a tornar as aprendizagens significativas. Como afirma Silva (2007), recentemente, os formandos são entendidos como “sujeitos produtores e construtores de saberes”, na medida em que são capazes de colaborar com os outros indivíduos, podendo posicionar-se de igual para igual, no interior de um processo de aprendizagem colectivo de acção e de reflexão, de investigação e de investigação – acção.

Neste contexto da EFA, sugere-se ao formando a administração do seu próprio processo formativo, baseando-se numa pedagogia do educando e do formando que considera como sujeito do seu processo de socialização. Como salienta Ana Maria Silva (2007) “ (...) adulto, ao reconhecer-se como sujeito experiente, aprende também a

tornar-se pedagogo face às situações que caracterizam a sua vida” (*ibidem*: 25) ou, ainda, como afirma Canário (1999), ao reconhecer-se a experiência do adulto na sua aprendizagem, teremos de considerá-la “como um processo interno do sujeito e que corresponda, ao longo da sua vida, ao processo de autoconstrução como pessoa” (*ibidem*: 109).

A partir do momento em que são determinados objectivos e critérios no processo de aprendizagem, o formando sente necessidade de se auto-disciplinar e organizar, com o intuito de alcançar com êxito os objectivos propostos. Desta forma, ele irá gerir a sua aprendizagem em função do seu ritmo e das suas prioridades. A oportunidade de aprender de forma mais flexível e ao próprio ritmo, permite ao formando uma aprendizagem mais eficaz e de se aperceber da necessidade de desenvolver características importantes como: a auto-disciplina, o compromisso, o respeito, a capacidade de adaptação, a colaboração e a gestão da sua própria aprendizagem.

Dada a dinâmica da aprendizagem na EFA, em que os formandos comunicam, exprimem os seus pensamentos e, por vezes, sentimentos, trocam informação, decidem, geram conhecimento e, acima de tudo, interagem, convoca-se a ideia de uma das competências – chave reconhecida essencial à aprendizagem – a de “aprender a aprender”, colaborando e participando activamente no seu próprio processo de aprendizagem, bem como no dos restantes elementos do grupo.

A este propósito, Nóvoa (1999), enuncia seis princípios de orientação a qualquer projecto de formação de adultos, dos quais destacamos apenas três:

“A formação é sempre um processo de transformação (...) na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) (...) supõe uma grande implicação do sujeito em formação de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação (...) uma participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação” 2º princípio;

“Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. (...) Este objectivo implica (...) três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação – acção (...), formação – investigação (...) e formação – inovação” 4º princípio;

“A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.” 5º princípio (*ibidem*: 21-22).

Deste modo, se atentarmos no conceito de adulto que provém da corrente humanista, o formando adulto é “como o processo de chegar a nós mesmos” (Rogers, 1972). Neste sentido, Knowles (1980), reconhece ao formando adulto a capacidade de

tomar decisões e fazer as suas escolhas e opções durante a vida adulta, como um sujeito em permanente evolução e mudança (Freire, 2007).

Recorremos a Rothes (2010) para explicitar a concepção de formando e que são por ele entendidos como pessoas que realizaram “uma socialização profissional de uma forma rápida, acelerada, (...) construíram-se nesta área da certificação.”

Em síntese, o formando deve ser reconhecido na sua identidade real, pois, sem esse reconhecimento, não será possível a construção de um projecto pessoal em busca de uma identidade potencial desejada, não perdendo de vista a pessoa que o constitui.

## **CAPÍTULO III**

### **Da Caracterização do Contexto e Sujeitos da Investigação aos Procedimentos Metodológicos**

## Notas de Introdução

Como expusemos, na introdução geral ao trabalho, subjacente à realização desta investigação estão razões de ordem profissional relacionadas, sobretudo, com o interesse em compreender sentidos atribuídos por formadores e formandos aos cursos EFA. De modo particular, mobilizou-nos a intenção de contribuir para aclarar modos de *ser* e de *estar* na formação de adultos, procurando clarificar processos e estratégias formativas e evidenciar efeitos da formação para os adultos que a procuram. Para tal, e também como já aludimos, recorreremos a um contexto específico, cuja caracterização explicitamos de seguida.

Neste capítulo, começamos por contextualizar a investigação, caracterizando a entidade formadora (RF), formadores (FD) e o grupo de formandos (F) em estudo. Na sua caracterização, são apresentadas letras iniciais para garantir o anonimato e a confidencialidade. Posteriormente, são descritos, de forma pormenorizada, os procedimentos metodológicos eleitos, quer na recolha dos dados, através do *focus group* e das entrevistas semi-estruturadas, quer no tratamento dos mesmos, através da análise de conteúdo. No final deste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados.

### 1. Contexto da investigação

A escolha do contexto onde se desenvolveu o estudo deveu-se ao facto de ser uma instituição que, no quadro das diferentes valências a que responde, tem também incluído a oferta formativa técnica e profissional, através do seu Centro de Novas Oportunidades e, dentro deste, a realização de cursos EFA e, ainda, por ser uma entidade que, desde o primeiro contacto, se mostrou disponível para todo e qualquer esclarecimento.

Trata-se de uma instituição, juridicamente designada de pessoa colectiva de direito privado, criada por escritura notarial a 25 de Setembro de 1989, pela mão de 21 instituições públicas e privadas e declarada instituição de utilidade pública, em Março de 1990. De âmbito nacional, esta instituição tem sede na cidade do Porto, contando com Delegações nas Regiões de Lisboa e Vale do Tejo, no Algarve e na Região Autónoma da Madeira. Em síntese, trata-se de um contexto institucional que tem como principais objectivos realizar ou apoiar iniciativas destinadas a promover a integração

dos jovens/adultos na vida activa e profissional, e designadamente, através do apoio ou realização de programas de apoio, ao lançamento e promoção de jovens artistas, de incentivos a jovens cientistas, criadores e investigadores, de formação técnica e profissional, de programas para a criação de empresas de jovens, de bolsas de investigação e estágios profissionais, de serviços de acompanhamento e aconselhamento de jovens/adultos e de um clube de emprego.

No que diz respeito à oferta formativa, actualmente, a Instituição oferece cursos EFA de Dupla Certificação, de Equivalência ao 9º ano de escolaridade a adultos desempregados, com idade igual ou superior a 18 anos, com o 6º ano como escolaridade mínima, nas seguintes áreas: geriatria, práticas de acção educativa (acompanhante de crianças), cuidados e estética do cabelo (unissexo) e informática (instalação e operação de sistemas informáticos). Neste momento, existem nove turmas/cursos EFA em funcionamento, com uma média de doze formandos por turma, perfazendo um total de cento e três formandos e noventa e dois formadores.

## **2. Caracterização dos sujeitos participantes na investigação**

A caracterização biográfica dos formandos, formadores e coordenadora da Instituição envolvidos no estudo tem como objectivo fornecer elementos que ajudem a compreender a especificidade dos contextos pessoais e sociais em que se inserem os formandos da turma EFA, em análise neste estudo.

Assim, no que concerne aos formandos, a turma é constituída por três homens e oito mulheres, todos eles com filhos e obrigações familiares após as 17 horas, com idades compreendidas entre os 19 e 52 anos, que vivem na zona do Grande Porto. Apenas duas formandas vivem mais longe, na Trofa e em S. Mamede de Coronado. Ao nível da escolaridade e, apesar de ser um curso EFA, de nível B3, que é um percurso formativo estruturado para adultos com o 6º ano de escolaridade, alguns dos formandos seleccionados demonstraram possuir habilitações literárias superiores ao 6º ano, como por exemplo: sete formandos têm o sétimo ano de escolaridade e três formandos têm o oitavo. Apenas dois formandos possuem o 6º ano. No contacto com a área específica do curso no seio do grupo, encontram-se formandos que já exerceram a função de acompanhante de crianças, outras têm somente vontade de aprender. É um grupo heterogéneo, mas com muita vontade de aprender e de se integrar no mercado de

trabalho. Os formandos seleccionados, para além de cumprirem os requisitos legais para a realização do curso de formação, segundo a Portaria nº230/2008, de 7 de Março, revelam, sobretudo, um forte entusiasmo e motivação relativamente à frequência do mesmo. Apesar de alguns formandos já possuírem alguns conhecimentos, todos sentem-se preparados para desenvolver novas competências, independentemente dos obstáculos, em termos de aprendizagem, que possam surgir ao longo do curso.

Relativamente à caracterização da coordenadora técnico – pedagógica da entidade formativa, esta é licenciada em Gestão Financeira, colaborando há treze anos com a Instituição e assume as funções de coordenação de acções de formação profissional há oito anos.

No que diz respeito aos formadores entrevistados, esquematizamos as informações identitárias no quadro abaixo apresentado, utilizando um nome fictício para cada formador e a designação correspondente na transcrição da respectiva entrevista.

**Quadro 2: Esquema caracterizador dos formadores intervenientes**

Nome do formador	Idade	Área de Formação	Tempo que lecciona na Instituição	Área de competência que lecciona nos cursos EFA
João (FD1)	35 anos	Engenharia Electrotécnica (ramo de Electrónica, Instrumentação e Computação);	10 meses	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
Tânia (FD2)	32 anos	Línguas e Literaturas Modernas, Variante de Português e Francês, ramo educacional	2 anos	Cidadania e Empregabilidade (CE)
Paula (FD3)	34 anos	Psicologia	4 anos	Aprender com Autonomia (AA)
Ana (FD4)	38 anos	Línguas e Literaturas Modernas, Variante Estudos Portugueses e Ingleses, ramo educacional.	11 meses	Inglês - Língua Estrangeira (LE)
Susana (FD5)	27 anos	Matemática	1 ano	Matemática para a Vida (MV)
Mónica (FD6)	29 anos	História	1 ano	Linguagem e Comunicação (LC)

Como pode concluir-se da análise do quadro, o grupo de formadores é constituído, maioritariamente, pelo género feminino, abrangendo as idades entre os 27 e os 38 anos e todos eles leccionam a Formação Base deste curso EFA e são detentores de habilitação para a docência, de acordo com os normativos legais em vigor: Despacho nº11 203/2007 de 8 de Junho e Guia de Habilitações para a Docência do IEFP.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

Como sustentámos no capítulo referente às opções teórico – metodológicas, na recolha de dados recorreremos à análise de documentos legais, ao *focus group* que realizámos aos adultos/formandos e às entrevistas semi-estruturadas feitas aos formadores e à coordenadora da instituição. A auscultação destes diferentes sujeitos teve a intenção de compreender melhor as diferentes perspectivas dos intervenientes no estudo, face às várias questões colocadas, tendo em atenção o objecto de estudo.

No quadro destas questões, a informação recolhida foi organizada em dimensões e categorias, explicitada em grelhas esquemáticas (Anexos IV, V e VI), a partir das quais realizámos a análise.

De seguida, sucedeu-se à escolha dos intervenientes para o grupo de discussão, que instituiria o estudo de caso. Igualmente, foi constituído o grupo de formandos, tendo por base o critério da auto-proposta da coordenadora da entidade formadora do curso EFA, pois o objectivo era reunir um grupo com formandos de diferentes idades, escolaridades e experiências de vida, com o intuito de obter informações de maior alcance e profundidade para a análise. Atendendo a este critério, o grupo foi constituído por onze formandos, todos a frequentar o curso EFA B3, de Práticas de Acção Educativa – Acompanhante de Crianças (Acção 1).

Paralelamente, e com a intenção de aprofundar a qualidade dos dados recolhidos através do *focus group*, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas aos formadores que leccionam a formação base neste curso e à coordenadora da entidade formadora, onde o curso está a decorrer, permitindo o aparecimento de perspectivas mais detalhadas e pontos de vista divergentes por parte destes intervenientes, tendo sempre em conta o objecto de estudo.

#### **3.1. Recolha e tratamento da informação**

Após a caracterização do contexto onde realizámos a investigação, procedemos, neste ponto, à explicitação dos procedimentos metodológicos, no que respeita à recolha e tratamento da informação.

Antes de partir para a escolha dos métodos, delineámos os objectivos e os focos teóricos a abordar. Esboçadas as intencionalidades da investigação e na intenção de responder às questões e objectivos que a orientam e, como mencionado no capítulo relativo à metodologia, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a seis formadores



da formação base e à coordenadora responsável pela instituição onde realizámos a investigação. Também, como aludimos, realizámos um *focus group* a uma turma de onze formandos de um curso de Dupla Certificação, de Práticas de Acção Educativa – Acompanhante de Crianças (nível B3), que constituem, por excelência, os sujeitos deste estudo.

A organização das entrevistas e do *focus group* obedeceu à identificação de um conjunto de perguntas, concebidas por referência àqueles objectivos e questões. Para a sua concretização, construímos guiões que auxiliaram no desenvolvimento do *focus group* (Anexo I) e das entrevistas (Anexos II e III). No decurso das entrevistas, procurámos assegurar que todos os participantes intervissem e respondessem às questões colocadas. Assumimos uma postura de premente atenção e escuta, procedendo à alteração da ordem de colocação das questões sempre que nos pareceu necessário e mantendo um clima de abertura, para que pudessem ser abordadas outras temáticas inesperadas, como aconteceu na entrevista realizada à coordenadora da entidade e no *focus group*. A selecção dos participantes para o grupo de discussão foi feita, tendo por base o critério da sua heterogeneidade relativamente às idades e aos meios sociais e profissionais provenientes, para que pudessemos obter informações de maior profundidade e interesse para a análise.

De acordo com Bogdan e Biblen, (1994), “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (*ibidem*: 135). Na verdade, tal facto facilitou a adaptação aos entrevistados, proporcionando uma maior utilização do tempo destinado a cada entrevista e ainda uma melhor exploração dos temas em discussão.

Com efeito, procurámos inquirir sobre todas as questões previstas e incluímos outras que foram emergindo do próprio debate. Orientámo-nos nesta posição pela ideia de que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dado, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (*ibidem*: 136). Neste procedimento, não negligenciámos os princípios basilares de uma metodologia qualitativa, nomeadamente o de atestar, depois de aclarar os pressupostos e as intencionalidades da investigação, que qualquer assunto abordado seria tratado com confidencialidade, formalizando o pedido de autorização para gravar e citar as respostas dadas, seguras de que, tal situação, poderia constituir um impedimento comunicacional (Bogdan e Biklen, 1994).

A escolha do *focus group*, como técnica de auscultação dos formandos, pareceu-nos ser adequada ao grupo em questão, pelo seu cariz informal, mas também pela possibilidade que deu à investigadora de direccionar a sequência da conversa, de acordo com a informação que desejava recolher. Neste sentido, o recurso a esta técnica permitiu, por um lado, dar prevalência à voz dos adultos, possibilitando-lhes expressar os seus pontos de vista e sentimentos em relação à formação e, por outro, permitiu à investigadora compreender de que modo os formandos percebem a sua passagem pelo curso EFA.

No que respeita às entrevistas semi-directivas, consideramos também que estas se ajustaram aos sujeitos entrevistados, formadores da formação base e coordenadora da entidade responsável pela instituição, permitindo recolher informação útil e pertinente para a investigação.

As entrevistas semi-directivas e o *focus group* decorreram entre a última semana de Fevereiro e a primeira semana do mês de Março de 2010. Quer os formadores, quer a responsável pela entidade formativa foram contactados num primeiro momento, via e-mail, tendo sido solicitada a sua disponibilidade para a realização das entrevistas. Para a realização do *focus group*, contactámos via e-mail a mediadora da turma do Curso EFA de Práticas de Acção Educativa, com o intuito desta escolher a hora e a data para a sua concretização, atendendo às características da turma. Acordada uma data compatível com todos os intervenientes, procedemos à realização e gravação das entrevistas e do *focus group*.

As entrevistas foram transcritas e os discursos foram sujeitos a análise de conteúdo, de modo a tornar visível a multidimensionalidade dos fenómenos numa postura intencionalmente orientada para “um desvendar crítico, e uma postura de ruptura com a intuição” (Terrasêca, 1996: 116). A transcrição das entrevistas constituiu um processo interessante, na medida em que permitiu um contacto cuidadoso com os discursos produzidos, facilitando a detenção do sentido do discurso. Após a transcrição das entrevistas e do *focus group*, os discursos foram organizados em tabelas, a partir das quais, procedemos à sua análise. Assim, a análise e interpretação dos dados assentaram nos diferentes entrevistados e segundo um sistema de definição de categorias (Bardin, 1991), assente em macro – dimensões, como por exemplo: “A presente realidade – o cursos EFA”, explicitado em grelhas esquemáticas.

A organização dos discursos em categorias foi orientada pelas questões e objectivos de base à investigação e pelo formulário de perguntas que constitui o guião de suporte às entrevistas e ao *focus group*. Procurámos, neste processo, clarificar sentidos que um grupo de adultos (formandos) atribui às suas vivências do/no Cursos de Educação e Formação de Adultos que frequentaram, bem como problematizar o papel e perfil dos formadores responsáveis por essa formação.

A par deste trabalho de análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados, foi realizada uma análise detalhada a documentos legais que abordam as directrizes orientadoras dos cursos EFA, nomeadamente o Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, o Despacho nº 11203/2007, de 8 de Junho e o Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro.

## **CAPÍTULO IV**

### **Análise e Interpretação dos Dados**

## Notas de Introdução

No que diz respeito à organização deste capítulo, que constitui um momento importante do trabalho, a análise e interpretação dos dados é apresentada em três momentos que designámos por: i) *o ponto de vista dos formandos*; ii) *a perspectiva dos formadores* e iii) *o olhar da responsável da entidade formadora*.

A análise e a interpretação dos dados seguiram o sistema categorial definido e as subcategorias e os dados serão analisados categoria a categoria, de acordo com os sujeitos entrevistados e tendo por base as grelhas de análise (Anexos IV, V e VI). A definição das categorias foi efectuada, atendendo à lógica das questões de partida e aos objectivos deste estudo e assumem-me como essenciais para a apresentação das conclusões.

## 4. As diferentes perspectivas dos actores intervenientes no estudo

### 4.1. O ponto de vista dos formandos

Como referimos, realizámos um *focus group* a um grupo de onze formandos que estavam a frequentar um curso EFA B3, de Práticas de Acção Educativa – Acompanhante de Crianças (Acção 1). Organizámos os discursos em dimensões e categorias (Bardin, 1991) que se integraram em três dimensões diacrónicas mais abrangentes, que apontam para momentos de ordem cronológica diferentes, relativamente à percepção dos adultos e que designamos por: “**Regresso à «escola»**”, “**A presente realidade – o Curso EFA**” e “**Conclusão do Curso EFA**”. Para a dimensão “**Regresso à «escola»**”, determinamos as categorias: *Sentido do Curso EFA como espaço de Oportunidade; motivos do regresso e razões da escolha do curso*. Já para a dimensão “**A presente realidade – o Curso EFA**”, definimos as categorias: *expectativas actuais, mais-valias do curso para a vida pessoal; modos de concretização do curso: aspectos mais e menos valorizados; modelo de formação; perfil do formador; (in) satisfação face ao funcionamento do curso e apreciação global das sessões formativas*. Para ilustrar a última dimensão “**Conclusão do Curso EFA**”, as categorias de análise escolhidas foram: *expectativas futuras e sugestão de melhorias*.

Importa ainda referir que no decurso da realização do *focus group*, os formandos explicitaram o seu ponto de vista, seguindo um formulário de questões por nós colocadas, tendo, contudo, a entrevista decorrido num clima aberto e flexível, que lhes permitiu emitir a sua opinião em relação ao curso EFA e à experiência que estavam a vivenciar, de forma espontânea e sempre que lhes pareceu oportuno intervir.

#### 4.1.1 Dimensão “Regresso à «escola»”

Nesta dimensão, a análise apresentada permite perceber os principais motivos dos formandos no regresso à «escola». Tais motivos prendem-se, essencialmente, com a obtenção da dupla certificação, ou seja, com o desejo de obterem maior qualificação escolar (a obtenção do 9º ano de escolaridade) e profissional para poderem (re) ingressar no mundo do trabalho, obtendo um melhor emprego ou melhores condições no emprego futuro. Apenas três formandos apontaram como motivo de regresso o *facto de estarem desempregados* e um formando referiu como motivo a *oportunidade para abrir novos horizontes* (conhecimentos e experiências). Atendendo aos discursos dos formandos, todos eles se enquadram nas orientações definidas na Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho. No Artigo 2.º deste normativo, referente aos Destinatários é expresso que “1 — Os cursos EFA destinam-se a pessoas (...) sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. 2 — Os candidatos (...) em situação de desemprego devem ser integrados, preferencialmente, em cursos EFA de dupla certificação.”

Focando-nos nas razões expressas pelos formandos que os fizeram *regressar à «escola»* foram expressos motivos, tais como:

“ (...) Regressei pela necessidade de concluir o 9º ano e obter a qualificação a nível profissional III (...)” (F1);<sup>9</sup>

“eu queria muito finalizar o 9º ano e obter a dupla certificação” (F2);

“Para mim, foi o facto de não conseguir arranjar trabalho, sentir que não estava preparada para ingressar no mundo de trabalho por falta de habilitações. Por outro lado, sentia necessidade de me valorizar a nível pessoal e conhecer outras realidades. Concluir o ensino básico, devido a sentir essa necessidade a nível pessoal e obter novos conhecimentos.” (F3);

“Eu pretendia a conclusão do 9º Ano de escolaridade, bem como obter em paralelo uma formação profissional, que me desse a possibilidade de ingressar novamente no mercado de trabalho.” (F5);

---

<sup>9</sup> Por razões de anonimato, são omitidos os nomes dos formandos sendo estes identificados por Formando 1 (F1), e assim sucessivamente.

*“Foi querer concluir o 9º ano, obter dupla certificação para assim obter maior facilidade de ingressar no mundo de trabalho.” (F6);*

*“O facto de estar desempregado a longo prazo e de ser muitas vezes confrontado nas entrevistas de emprego com a situação de não ter completado o 9º ano.” (F7).*

Quando questionados sobre as *razões da escolha do curso* que estão a frequentar, quatro dos formandos apontaram o facto de este ser um *sonho antigo* e por *gostarem de trabalhar* com crianças, área em que se insere o curso. Dois formandos referiram que escolheram o curso, porque foi aquele que surgiu no momento, pois estavam sem qualquer tipo de actividade e pareceu-lhes um curso válido, como expressam:

*“Escolhi este curso, porque foi o que apareceu na altura e pelo acaso da vida. Com o objectivo de ingressar num curso que fosse de encontro às minhas necessidades, uma vez que tenho como finalidade criar o meu próprio posto de trabalho. (...)” (F3);*

*“Escolhi este curso como poderia ter escolhido outro, já há muito tempo que andava a procurar de cursos EFA, sempre que tinha conhecimento de algum já não ia a tempo ou então, não era chamada, uma vez que chamavam por ordem de inscrição.” (F6).*

Estas duas respostas vão de encontro ao que foi dito pela responsável pela entidade formativa ao afirmar que nem sempre a realização profissional do adulto é alcançada, porque o adulto, muitas vezes, frequenta um curso sem ter a certeza de que é aquele curso ou saída profissional que quer. Segundo a responsável:

*“ (...) Em termos profissionais, tenta-se trabalhar o mais e o melhor possível, mas nem sempre as pessoas depois conseguem escolher os cursos da sua orientação vocacional. Como têm a oportunidade, vai um curso iniciar-se, se calhar a sua orientação vocacional até era acção educativa, mas como tem um de agente de geriatria, ali o apoio social, uma pessoa até vai. Portanto, às vezes, o profissional fica um bocadinho tremido, se bem que, às vezes, há revelações. (...)” (RF).*

Outra ideia implícita nas duas respostas dadas pelos formandos F3 e F6 prende-se com o facto de que os formandos têm a consciência de que é fundamental terem certificação profissional para poder criar o seu próprio posto de trabalho.

Curiosamente, apenas um formando (F11) refere ter escolhido o curso por ter boas referências da instituição promotora do curso e não por motivos de qualificação profissional propriamente dita. No caso deste formando, as referências da Instituição são uma mais valia para a certificação do seu curso.

*“Eu já estou à espera que este curso se realizasse há dois anos, e como tinha boas referências da Instituição. (...)” (F11).*

Em síntese, para alguns formandos o regresso à “escola” parece ser uma oportunidade para concretizarem sonhos e se realizarem pessoalmente ao nível da sua formação escolar, para outros parece ser um modo de se sentirem ocupados, ainda que se anteveja o desejo de melhorarem as suas habilitações e, ainda, para outros é mesmo uma opção consciente de melhorarem as suas habilitações no desejo de alcançarem um melhor emprego e/ou um novo emprego. Por outro lado, parece-nos que os formandos encontram nesta “nova escola”, uma “escola” adequada às suas necessidades profissionais e de realização pessoal. Nesta alegação que fazemos, encontramos pontes com as concepções de Abrantes (2003), quando atesta que “é, em grande medida, na escola que se começam a tecer e a ganhar forma os sentidos de vida, à medida que se projectam e ensaiam não só carreiras e competências, mas também posições e disposições.” (*ibidem*: 8).

#### **4.1.2 Dimensão “A presente realidade – o Curso EFA”**

Dentro desta dimensão e, como indicámos, organizámos os discursos em sete categorias: a) *Expectativas Actuais*; b) *Mais-valias do curso para a vida pessoal*; c) *Modos de concretização do curso: aspectos mais e menos valorizados no curso*; d) *Perfil do formador*; e) *Modelo de formação: a importância da UFCD e outras sugestões de UFCD*; f) *(in) satisfação face ao funcionamento do curso*; g) *Apreciação global das sessões formativas*.

##### **⇒ Expectativas Actuais**

Relativamente a esta categoria, dez formandos consideram que os cursos EFA correspondem às suas necessidades, pois permitiram aprender novas competências e conhecimentos e validar as já existentes. Apenas um formando considerou que raramente estes cursos correspondem às suas expectativas, uma vez que a sua duração é curta/limitada para poder desenvolver e exercer a nível profissional tudo aquilo que aprenderam no curso.

“Sem dúvida que sim. É uma “nova oportunidade” de concretização. (...)” (F1);

“O curso que estou a frequentar responde, porque, além de aprender novas valências, consegui revalidar outras que já tinha.” (F2);

“Estes cursos raramente correspondem ao que nós queremos, pois no meu caso concreto, considero que um ano e meio de formação é muito pouco para podermos desenvolver e exercer a nível profissional, tudo aquilo que aprendemos no decorrer do curso.” (F5).



Podemos depreender do último excerto (F5), que há formandos que têm expectativas positivas em relação à formação e ao curso que estão a frequentar, mas que nem sempre estes correspondem a essas expectativas. Por outro lado, é possível também inferir um desejo de alcançarem com esta formação uma melhor qualificação, que possa constituir um trampolim para novas oportunidades no mercado de trabalho, como bem parecem ilustrar os seguintes excertos:

*“Diria que, em muitos casos, são a luz ao fundo do túnel.” (F4);*

*“Sim, os cursos EFA são uma boa maneira para as pessoas que deixaram os estudos, encarreirarem na vida e conseguirem atingir objectivos e metas na vida, para que consigam singrar no futuro.” (F8).*

Em resumo, as opiniões dos formandos, quanto às expectativas face ao curso, reportam-se, sobretudo, a aspectos relacionados com a melhoria do seu futuro pessoal e profissional.

#### ⇒ ***Mais-valias do curso para a vida pessoal***

Na linha das ideias já explicitadas, os formandos, de um modo geral, consideraram como mais-valias da frequência do curso: as aprendizagens teórico-práticas e a sua aplicação no futuro e no mercado de trabalho e na procura de emprego; a experiência; a valorização pessoal; o conhecimento e a cultura em geral. Esta visão é traduzida nos excertos seguintes:

*“Eu penso que o que adquiero neste curso é tudo uma mais valia, porque vou estar mais preparada para o mercado de trabalho e também já terei o 9.º que, neste momento, quase todos os empregos pedem o 9º.” (F2);*

*“As mais valias são muitas, uma vez que ter habilitações numa área ajuda imenso na procura de emprego. Também pelo facto de este curso ser muito abrangente ajuda na decisão de escolher uma área para dar continuidade as novas formações ou ingressar na universidade. A nível pessoal, torno-me mais capaz numa área que desconhecia por completo, sinto-me mais preparada a nível profissional.” (F3);*

*“Experiência, não só académica como profissional, através do estágio, conhecimento de novas realidades e valorização pessoal ao nível dos relacionamentos conseguidos.” (F4);*

*“Principalmente uma valorização pessoal. Já a nível profissional e uma vez que o curso tem Prática em Contexto de Trabalho (o estágio), ter a possibilidade de voltar a ingressar no mercado de trabalho.” (F5);*

*“As mais valias são, sem dúvida, o facto de me poder tornar uma melhor profissional no ramo, mais responsável e com mais conhecimentos, estando mais bem preparada para as objecções, entre outras.” (F6).*

Apenas uma formanda (F8) realçou o facto de estes cursos serem uma mais-valia na sua vida pessoal, porque lhe dão conhecimentos para poder tomar conta dos seus próprios filhos. Literalmente, para esta formanda, este curso, como refere, fornece *«conhecimento para melhor tomarmos cuidar dos nossos filhos.» (F8).*

A apropriação do seu património vivencial remete para a importância do adulto reflectir sobre o modo como ele próprio se forma e surge como um meio facilitador da sua aprendizagem e processo formativo. Como salientam Canário e Nóvoa (1999), o que importa é disponibilizar aos adultos «um repertório de possibilidades que lhes permitam compreender melhor o seu trabalho e aperfeiçoar as suas competências profissionais, reflectir sobre os seus percursos pessoais e sociais (...)» (*ibidem*: 6).

Em síntese, nas respostas dadas por todos os formandos, está implícita, mais uma vez, a ideia de empregabilidade e de valorização pessoal.

⇒ ***Modos de concretização do curso: aspectos mais e menos valorizados no curso***

Nesta categoria que se relaciona com os aspectos mais e menos valorizados no curso, os formandos realçam como aspectos positivos, os seguintes: os conteúdos escolares (como por exemplo: o Português, a Psicologia e a Comunicação); o capital humano dos formadores e dos próprios formandos (onde se estabelecem relações de amizade e de convivência saudáveis e enriquecedoras); a partilha e a aquisição de novos conhecimentos e de novas experiências.

O reconhecimento destes aspectos é expresso através de sentimentos de realização pessoal, os quais se centram numa perspectiva estreita em relação à sua realização e identidade profissional, como afirmam:

- “Tudo o que aprendo é para num futuro próximo poder aplicar-se no meu trabalho e a convivência com novas pessoas que têm opiniões diferentes e vivências diferentes das minhas.” (F2);  
“O que valorizo mais é a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e a dupla certificação, assim como, poder estagiar, antes de ser lançada à nova profissão.” (F6);  
“Para mim, o mais importante foi a troca de experiências.” (F8);  
“Eu valorizo tudo, porque tudo é novo.” (F10);  
“Tudo foi importante, desde os conhecimentos às experiências partilhadas.” (F11).

Esta visão dos formandos remete para a ideia de que o curso, que estão a frequentar, e a possibilidade que têm de partilhar experiências e de aprender colectivamente, assume uma maior importância pela sua dimensão qualificadora ao nível da sua formação como pessoa e das possibilidades que abre para a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Encontramos aqui uma grande sintonia entre estes discursos dos adultos e o pensamento de Malglaive (1995) quando refere que, para os adultos, “as experiências vividas são um suporte importante da sua aprendizagem.” (*ibidem*: 59).

No que concerne aos aspectos menos valorizados, quatro formandos (F2,F3, F5 e F6) afirmam que não há aspectos a realçar, uma vez que admitem que o curso possui um cariz extremamente prático e enriquecedor, valorizando, assim, tudo o que nele vivenciaram. Estes formandos consideram que o curso, que estão a frequentar, é uma experiência muito positiva.

*“Não tenho nada a apontar.” (F2);*

*“Não consigo responder a esta pergunta, porque, para mim, está a ser uma experiência muito enriquecedora a todos os níveis.” (F3);*

*“Neste curso tudo, para mim, é uma mais-valia, não há rigorosamente nada que eu menos valorizasse.” (F5);*

*“Não tem nenhum aspecto do qual valorize menos, todos são importantes.” (F6).*

Podemos, porventura, inferir destes excertos uma resposta politicamente correcta, respondendo de acordo com o que consideram ser as expectativas da investigadora. Este argumento parece fazer sentido, sobretudo se atentarmos a aspectos explicitados por outros formandos. Com efeito, os restantes seis formandos apontam como aspectos menos valorizados: os assuntos pouco interessantes de alguma UFCD, visto que estes não possuem objectivos nem questões práticas para a sua formação, assim com a distribuição incorrecta do número de horas versus os conteúdos abordados nessas UFCD.

*“Preferiria referir o que, no meu entender, está pior em termos de UFCD’s e que se resume a poucas palavras: uma distribuição incorrecta do nível de horas versus conteúdos.” (F4);*

*“Valorizo menos as UFCD que serviram só para perder tempo na nossa formação, que, para mim, não têm nenhum objectivo prático no meu ensino.” (F7);*

*“Valorizo algumas UFCD que temos no curso.” (F8);*

*“Concordo com os colegas, algumas UFCD são importantes e outras não considero importantes para a nossa formação.” (F9).*

Apesar de haver discursos dissonantes e algumas críticas relativamente a algumas UFCD, a maioria dos discursos dos formandos aponta, claramente, para um posicionamento de valorização global do curso, considerando-o como uma experiência que lhes é oportuna. Tal posição advém do sentimento positivo que atribuem à experiência vivida, ideia que encontra fundamento no pensamento de Ana Maria Silva (2007), quando sustenta que “o conhecimento é fundamentalmente indutivo e emergente dos contextos e dos sujeitos concretos; menos teórico e mais experiencial.” (*ibidem*: 20).

### ⇒ ***Perfil do formador***

Nesta categoria, todos os sujeitos têm uma opinião e imagem favoráveis em relação aos seus formadores e ao perfil destes, destacando como principais

características: a disponibilidade dos formadores para esclarecimento de dúvidas, o profissionalismo no desempenho da sua função, demonstrado através do interesse, entusiasmo e do à-vontade, assim como o espírito de ajudar; a capacidade de transmissão das matérias abordadas, tornando as sessões mais proveitosas e práticas; a receptividade e os conhecimentos que os formadores possuem; a competência; a paciência; a sensibilidade e o cumprimento das horas a leccionarem por parte do formador.

Podemos ilustrar estas ideias a partir dos seguintes depoimentos:

*“Os formadores estão sempre disponíveis para quando nós temos dúvidas e conseguem transmitir muito bem a matéria abordada. As aulas são sempre proveitosas e também práticas.” (F2);*

*“Na minha opinião, todos os formadores são profissionais no desempenho do seu trabalho. Alguns mostraram um interesse e entusiasmo muito positivo e com muita vontade de ajudar nas diversas tarefas que temos que realizar. São muito receptivos, demonstram disponibilidade e empenho. Revelam os seus conhecimentos na área, o melhor possível, dão-nos a oportunidade de discussão e debate de opiniões. Também em alguns casos elucidam-nos para determinados factores do mundo do trabalho.” (F3);*

*“De um modo geral, julgo que estão à altura das suas responsabilidades. Também nesta matéria e por que as turmas são heterogêneas, digo isto, quer no conhecimento quer nos objectivos, os formadores deveriam acompanhar mais de perto os que querem progredir, ajudando-os a isso. Naturalmente, que isso passa pela necessidade de outra figura, que não necessariamente teria de ter o estatuto de formador, mas que serviria de ajuda ao Formador no acompanhamento dos mais fracos. Isto contribuiria para um melhor, maior e mais rápido crescimento de quem quer e consegue progredir.” (F4);*

*“A minha opinião, em relação aos meus formadores, é bastante positiva, todos eles demonstraram muita competência e profissionalismo.” (F6).*

Do nosso ponto de vista, a visão positiva que devolvem dos formadores, confere-lhe uma grande centralidade e importância no processo formativo. Essa importância do formador é representada num entendimento do seu papel como um agente transmissor de conteúdos e valores, activos e intervenientes no processo de aprendizagem, levando o formando a aprender a pensar. Sendo esta uma visão muito presente nos discursos, esta fornece-nos elementos que nos permitem interrogar o modo de trabalho pedagógico dos formadores e que parece apontar para um modelo de carácter mais transmissivo e para um ambiente de formação próximo do de “aula”.

Esta nossa ideia é corroborada pela visão de um outro formando (F7), que aponta como aspecto menos positivo – a preocupação dos formadores em cumprir as horas da UFCD que leccionam, sem se preocuparem com o facto de o formando assimilar ou não a matéria dada – relativamente ao perfil de alguns formadores e que é expresso pelas seguintes palavras:

*“A minha opinião sobre os formadores é, em geral boa, tirando um caso ou outro, que acho que, às vezes, falta a alguns um pouco de paciência e sensibilidade perante as dificuldades de cada*

*formando. Preocupam-se de mais em cumprir as horas da UFCD do que em saber se as pessoas entenderam ou não o objectivo principal da matéria dada.” (F7).*

Outros discursos críticos são proferidos em relação ao perfil do formador:

*“De um modo geral, julgo que estão à altura das suas responsabilidades. Também nesta matéria e por que as turmas são heterogéneas, digo isto, quer no conhecimento quer nos objectivos, os formadores deveriam acompanhar mais de perto os que querem progredir, ajudando-os a isso. Naturalmente, que isso passa pela necessidade de outra figura, que não necessariamente teria de ter o estatuto de formador, mas que serviria de ajuda ao Formador no acompanhamento dos mais fracos. Isto contribuiria para um melhor, maior e mais rápido crescimento de quem quer e consegue progredir.” (F4);*

*“No decorrer do curso tive e tenho formadores que considero muito bons, mas também tive e tenho também alguns, que acho não estarem vocacionados para dar formação. Se a área leccionada for do seu gosto, a formação só poderá decorrer da melhor forma, caso contrário e na minha opinião, não considero que consigam dar boas aulas.” (F5).*

Como revelam os excertos, alguns dos elementos apontados decorrem da dificuldade de o formador poder acompanhar de modo mais individualizado o formando, não se relacionando, assim, estes aspectos directamente com o perfil do formador, mas com as condições em que ele exerce a sua actividade, com as especificidades da população com que trabalha e o número de formandos.

Apesar desta consideração, é possível inferir que o formador é visto como um facilitador que transmite conhecimentos importantes e que cria situações de partilha de experiências e de saberes, que promovem no formando competências de aprendizagem autónoma e a capacidade para intervirem em situações sociais e profissionais futuras.

#### ⇒ ***Modelo de formação: a importância das UFCD e outras sugestões de UFCD***

Relativamente ao modelo de formação, este encontra-se dividido em UFCD. De um modo geral, os formandos consideraram que, como parte integrante do referencial de formação, as UFCD são adequadas ao percurso formativo que estão a vivenciar. Como alguns excertos apresentados anteriormente já revelaram, no seu percurso formativo, os formandos valorizaram as diferentes UFCD com impacto no seu desenvolvimento pessoal e futuro profissional. Explicitando, dez sujeitos consideraram que as UFCD da formação base estão articuladas com as da formação tecnológica, permitindo formá-los pessoal e profissionalmente, dando maior destaque às UFCD da formação tecnológica. Os depoimentos que apresentamos visam ilustrar estas ideias:

*“Eu penso que sim, porque aqui aprendemos tudo o que é necessário para mais exercemos na área.” (F2);*

*“Sim considero muito importante. Sem dúvida que, quer pessoalmente, quer profissionalmente, fico muito mais valorizada e despertou em mim certas curiosidades que, até então, não sentia, porque não sabia o que era. É mais fácil agora lidar com determinadas coisas*

*e saber qual o seu intuito na sociedade. Em relação às disciplinas que gostaria de ter é difícil de responder, porque este curso está direccionado para algumas áreas e eu não tenho conhecimentos suficientes para dizer o que seria um complemento mais eficaz. Posso, apenas, dizer que gostaria de desenvolver outros temas ligados ao audiovisual, trabalhar outras ferramentas mais a nível profissional desenvolver algo que realmente fosse empreendedor, poder aplicar na prática os conhecimentos.” (F3).*

Contudo, no que diz respeito às UFCD que os formandos gostariam de ter, as opiniões divergem e apontam as mais diversas áreas, tendo em conta as suas preferências pessoais, como por exemplo: as línguas estrangeiras (para além do Inglês), matérias relacionadas com a Psicologia e a Contabilidade ou de Higiene e Segurança no Trabalho.

Considera um dos formandos que as UFCD existentes são importantes, mas, no que respeita à formação de base, incluiria outras áreas:

*“Incluiria no que respeita à formação base a “Segurança e Higiene no Trabalho” e na parte tecnológica, formação ao nível da prática educativa. Entendo que devem existir formações específicas nesta matéria, mas julgo que pelo menos uma UFCD nesta área faria todo sentido, já que na prática são conteúdos que convivem muito de perto e a ignorância nunca foi a melhor conselheira.” (F4).*

Embora seja visível a dimensão formativa de diferentes unidades de formação curriculares que existem em interformação e na coexistência com os outros (Honoré, 1990), é também notório que alguns formandos não estão completamente satisfeitos com a formação, revelando que esta deveria ser enriquecida, de modo a contribuir para um maior desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos.

Este posicionamento crítico dos formandos em relação à formação, por um lado, e, por outro o seu reconhecimento de que as diferentes unidades curriculares são potenciadoras de aprendizagens significativas, dá conta de como o adulto se posiciona no seu processo de aprendizagem e da qualidade das aprendizagens que realizaram. Como sustenta Silva (2004) “As aprendizagens são apropriações dos formandos que as organizam e reestruturam de acordo com o impacto e a relevância que lhes atribuem, seleccionando os elementos com maior significado para si (enquanto profissional e enquanto pessoa).” (*ibidem*: 580).

### ⇒ *(In) satisfação face ao funcionamento do curso*

Interpelados sobre os sentimentos de (in) satisfação face ao funcionamento do curso, os formandos afirmaram estar satisfeitos com o ambiente em geral e, em

particular, com o da turma e com a convivência e o intercâmbio com os formandos das outras turmas e formadores; a localização do local de formação que é funcional; os conteúdos leccionados e a vertente prática dos mesmos. Ilustram estas ideias os testemunhos dos seguintes formandos:

*“O ambiente, tenho muita felicidade em encontrar um grupo de trabalho muito harmonioso. A simpatia de alguns formadores e a disponibilidade para nos auxiliarem aquando é preciso.”* (F1);

*“O que mais gosto é da convivência da turma, quer entre os colegas quer com os formadores, e também das UFCD que temos.”* (F2);

*“Gosto do ambiente criado para a formação. No entanto, existiram algumas falhas talvez por ser algo novo que ainda estava no começo, mas ao longo da formação as coisas foram melhorando. O atendimento é bom, as áreas de lazer têm as condições necessárias para o convívio e para o lanche. Gosto do intercâmbio com outros formandos de outros cursos. Acho que foram reunidas as condições necessárias para o bom desempenho no curso.”* (F3);

*“O que eu mais gosto, nesta escola, é o facto de as matérias poderem ser apresentadas com trabalhos elaborados pelos formandos e ser essencialmente muito prático, porque, desta forma, os formandos se empenham mais e memorizam mais facilmente as matérias, o que implica serem mais participativos também.”* (F6);

*“O que gosto mais, nesta escola, são as pessoas que conheci da parte da entidade formadora, que são bastante acessíveis e tentam fazer os possíveis para o apoio e sucesso final do formando.”* (F7).

Como principais causas de insatisfação, apontaram o espaço onde decorreu a formação, considerando-o limitado, sem limpeza e segurança, barulhento e sem espaço próprio para almoçar. Ideias estas expressas pelas seguintes palavras:

*“O que menos me agrada é o espaço, ... nós não gostamos do espaço em que estamos, por isso...”* (F8);

*“O espaço devia ter mais condições em questões de limpeza, devia ter mais condições de espaço, porque há trabalhos que nós fizemos e tivemos que os arrumar, porque não temos espaço para podermos explorar o nosso meio. Acho que a nível de segurança, não há segurança, não há segurança para nós. E ao nível da limpeza da casa de banho, não há limpeza das casas de banho. Há um certo número de coisas que nós estamos descontentes com o espaço onde estamos.”* (F9);

*“De manhã, tivemos a fazer uma actividade que nos vieram bater à porta, porque estávamos a fazer muito barulho e o Dr. Márcio disse que era uma actividade e que não estava habituado a estar muito junto das salas. Quando nos corredores, estamos constantemente a ser incomodados pelo barulho.”* (F10);

*“Não temos onde almoçar no espaço.”* (F11).

Em síntese, embora os discursos dos formandos explicitem um posicionamento de clara satisfação com o curso, expressam também sentimentos de insatisfação com as condições em que a formação é realizada e que, em nossa opinião, não podem ser ignorados. As condições físicas do espaço de formação são, do nosso ponto de vista, uma condição determinante na motivação dos formandos para a formação e devem ser sempre cuidadas e favorecedoras de um bem-estar.

⇒ ***Apreciação global das sessões formativas***

Relativamente à apreciação dos formandos face às sessões formativas que vivenciaram, esta é, globalmente, muito positiva. Nesta sua apreciação destacam mais uma vez o carácter prático das sessões e as estratégias adoptadas, fomentadoras do debate, os trabalhos de grupo, os conteúdos práticos, a partilha de experiências, a participação activa do formando, a aquisição de conhecimentos e aprendizagens. Como referem os seguintes sujeitos:

*“O que eu mais gosto é das aprendizagens adquiridas com as diversas UFCD. Do convívio diário com os colegas e formadores e das actividades realizadas, porque nos dão uma adrenalina diferente e faz-nos crescer a todos os níveis. Os nossos conhecimentos ficam muito mais abrangentes. Há um enriquecimento a nível pessoal e profissional, uma nova janela se abre. Também no meu caso abriu-me uma nova consciência de outras áreas.” (F3);*

*“A proximidade dos Formadores e os conteúdos práticos. Quando isso acontece, o crescimento é mais notório e os resultados podem observar-se mais rapidamente.” (F4);*

*“Do que se aprende e aprendemos entre nós.” (F11).*

Como parece ficar patente destes excertos e de outros já anteriormente apresentados, os formandos valorizam, igualmente, uma formação alicerçada num modelo teórico-prático. Tais percepções harmonizam-se com as ideias expressas por Malglaive, (1995) ao considerar que “A valorização da (s) experiência (s) no contexto de formação e de aprendizagem dos adultos apela a uma interacção entre saberes teóricos, saberes processuais e saberes práticos, estruturados por um ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem.” (*ibidem*: 59).

### ***4.1.3. Dimensão “ Conclusão do Curso EFA ”***

Dentro desta dimensão, e como indicámos, organizámos os discursos em duas categorias: a) *Expectativas futuras* e b) *Sugestão de melhorias*.

⇒ ***Expectativas futuras***

Relativamente a esta categoria e remetendo para uma fase de conclusão do curso, as expectativas em relação ao futuro passam também por concluir com êxito o curso, que melhor garanta objectivo primeiro da empregabilidade. Efectivamente, todos os discursos explicitam um posicionamento unânime: a (re) entrada no mercado de trabalho na área de Acção Educativa, tal como ilustram os seguintes depoimentos:

*“As minhas expectativas são concluir o curso com bom aproveitamento, assim como conseguir colocação na área.” (F1);*



*“Ficar colocada no mercado de trabalho.” (F2);*

*“Conseguir trabalho. Ter a capacidade de me “impor” no mercado e, naturalmente, contar com a ajuda de pessoas com valor que encontrei ao longo desta formação, não só ajuda prática para superar dúvidas que, naturalmente, sempre surgirão, (...).” (F4);*

*“As expectativas são no sentido de poder integrar o mundo do trabalho, dentro da área com maior facilidade.” (F6);*

*“Em relação ao meu futuro, principalmente na área profissional, com este curso talvez venha abrir portas que antes estavam completamente fechadas para mim, ou seja, conseguir um emprego.” (F7);*

*“Eu também tenho algumas, pois tenho esperança de quando acabar o 9º ano e ter colocação num infantário ou numa escola.” (F8).*

Sendo as expectativas em relação ao futuro bastante positivas, alguns formandos revelam, todavia, alguma reserva e /ou sentimento de desânimo quanto ao seu futuro, após a conclusão do curso, pois têm consciência que não será assim tão fácil, devido à situação actual do país. Assim, encaram desta forma o seu futuro:

*“As expectativas em relação ao futuro são pouco significativas, atendendo ao fraco desenvolvimento económico de Portugal, a criação de postos de trabalho é insignificante. Por outro lado, o facto de a minha idade já ultrapassar aquelas que, normalmente, pedem, dificulta um pouco. No entanto, sinto que vale a pena o investimento no curso, porque nunca se sabe o que surgirá a seguir. E, como diz o ditado popular: “o saber não ocupa lugar “. ” (F3);*

*“Relativamente às expectativas e ao meu futuro profissional, sinceramente não estou muito optimista. Mesmo com a conclusão do 9º ano, as saídas para o mercado de trabalho são muito restritas, dada a situação actual, bem como a idade que tenho actualmente, pois considero este ponto um dos factores mais difíceis para a obtenção de um novo emprego.” (F5);*

*“Expectativas futuras e Esperanças temos sempre, é preciso é procurar, porque há falta de emprego.” (F9);*

*“Quanto às expectativas futuras, são poucas.” (F10).*

É, sem dúvida, o contexto profissional que preocupa e produz maior impacto nos formandos, com o desejo de (re) integrarem uma profissão e o trabalho (saber - fazer e o saber - ser) para (re) adquirirem ou (re) construírem uma identidade pessoal e profissional e configurar uma nova realidade potenciadora de uma intervenção do/no contexto de trabalho. Depreendemos das palavras dos sujeitos, a “sede” de se sentirem, novamente, úteis, valorizando as suas experiências, aprendizagens e conhecimentos.

### ⇒ ***Sugestão de melhorias***

Como em alguns depoimentos anteriormente apresentados, ficou claro, que alguns formandos revelam alguma insatisfação com algumas disciplinas do curso e apontam sugestões de melhoria. Estas sugestões prendem-se essencialmente com a duração do curso, que deveria ser superior àquela que o curso tem, pois consideram o número de horas insuficiente para a aquisição de alguns conteúdos de algumas UFCD e, sobretudo, do estágio (PCT):

*“O tempo do estágio, pois penso que deveria ter mais horas.” (F2);*

*“O que eu mudava era a duração do curso. Prolongava um pouco mais e dava mais horas de formação a algumas UFCD, porque considero que algumas UFCD têm um conteúdo muito importante para o desenvolvimento cultural do formando. Também pelo facto de darem resposta a algumas deficiências que possam surgir com a abordagem de novos temas da actualidade, estou a lembrar-me por exemplo do “acordo ortográfico, enfim muitas outras coisas. Poder desenvolver a comunicação o que nem sempre é fácil e poder partilhar um pouco mais as nossas motivações e interesses” (F3);*

*“Basicamente dois aspectos: duração superior, com um aumento do tempo de formação em contexto de trabalho e reformulação de conteúdos.” (F4);*

*“Essencialmente, a duração do mesmo, pois como já mencionei um ano não chega sequer para aprender, quanto mais aplicar o que não aprendemos! Também, incluiria mais aulas práticas para podermos ir aplicando, conforme íamos aprendendo e, por último, alongaria o estágio (PCT), pelo menos estagiar durante um ano.” (F5);*

*“Deixava como está, só lhe acrescentaria a carga horária de algumas UFCD's e, sem dúvida nenhuma, acrescentaria o tempo de estágio, não se justifica fazer um curso durante um ano e estagiar só um mês e meio.” (F6);*

*“No curso, começava primeiro por prolongá-lo por mais 2 ou 3 meses que com a ajuda das formadoras e sem ter as UFCD a empatar seria o tempo dado para fazer somente os temas de vida. Por essa altura, já teríamos as UFCD concluídas e as suas respectivas horas cumpridas, dedicando depois todo esse tempo só para o projecto final. Estabelecia um projecto final que abrangesse todas as áreas do curso com o respectivo relatório sobre o processo da sua concepção.” (F7).*

Os discursos dos formandos revelam uma certa necessidade do curso ser prolongado, assim como a duração do tempo do estágio (PCT), o que pode indiciar um sentido de que as aprendizagens não devem circunscrever-se aos tempos formalizados de formação, sendo clara a necessidade dos formandos colocarem em prática as aprendizagens no exercício da futura profissão, na busca de uma identidade profissional, favorecendo a interdisciplinaridade entre a teoria e a prática. Os formandos consideram o estágio fundamental para terem oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprenderam na teoria, pois é no momento do estágio que as oportunidades dentro da área vão surgindo. Isto é, o estágio é considerado pelos formandos a melhor porta de entrada para o mercado de trabalho.

Nesta linha de pensamento, segundo o Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação (2007), a oferta dos cursos EFA deveria ser alargada, de modo a ampliar os efeitos positivos sobre o emprego, através do aumento “do tempo de formação em contexto real de trabalho e melhorando a articulação entre a teoria e a prática ao longo da formação” (*ibidem*: 92).

A reformulação dos conteúdos, as regras de funcionamento e o grau de exigência são outras sugestões expressas nos discursos dos formandos:

*“O que eu mudaria, sem dúvida, era mesmo o grau de exigência.” (F1);*

*“Eu mudaria certas regras que nos estão a fazer, tipo: se faltarmos é-nos descontado o trabalho. Se falta um formador, temos de dar as horas após a formação.” (F9).*

Contudo, apenas uma formanda (F10) referiu a questão da bolsa de formação, que considera ser, por vezes, injusta nos valores atribuídos:

*“E não só, por exemplo: se o mês tiver 174 horas, recebemos os 419 €, mas se for só um mês de 100 horas, é-nos descontado aquelas 74 horas, como por exemplo, no mês de Fevereiro, vamos receber menos do 419€, o que está mal.” (F10).*

No que diz respeito à questão da bolsa de formação, é do conhecimento geral que esta é um elemento imprescindível no quotidiano do formando e do curso que os adultos frequentam, pois é, pelo facto do curso ser financiado que os adultos retomam a «escola» e frequentam os cursos EFA. Graças à bolsa, muitos formandos conseguem fazer face às despesas diárias e/ou mensais. Para alguns formandos, efectivamente o que interessa não é aprender, mas sim ganhar uma bolsa que, para muitos, é superior ao Fundo Social de Desemprego, que recebiam antes de ingressar no curso. Parece, assim, podermos afirmar, que o lema da campanha lançada pela Iniciativa das Novas Oportunidades se aplica convenientemente no discurso proferido pela formanda: “aprender compensa!”

E, nesta linha, interrogamo-nos: Serão os cursos EFA um bem público? Medidas como a implementação do Catálogo Nacional de Qualificações, o reforço da rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, o princípio da dupla certificação, a reforma do Sistema Nacional de Certificação, a reforma do Sistema de Acreditação e Qualidade traduzir-se-ão em investimento efectivo na qualidade da formação? Na verdade, os financiamentos Fundo Social Europeu visavam aumentar o baixo nível de qualificação dos portugueses. Nesta perspectiva, foram atribuídos importantes apoios financeiros a entidades formadoras e a formandos. Nesse contexto, muitos formandos inscreveram-se nos cursos EFA numa óptica clara de “caça ao subsídio”. Consequentemente, a procura e a frequência dos cursos EFA orientou-se para os subsídios.

Nesta perspectiva, acreditamos que seria mais viável que o sistema da EFA fosse construído numa lógica mais universalista, investindo em grupos mais heterogéneos e não só em grupos em que prevaleça a situação de risco social ou de precariedade.

Em conclusão, o posicionamento dos adultos face às diferentes dimensões e categorias aqui em análise, dá conta da interacção existente entre os diferentes pontos de vista dos formandos. Em nossa opinião são excelentes contributos para repensar a formação e os modelos didáctico-pedagógicos que, em nossa opinião, deverão cada vez mais contemplar as experiências dos formandos como ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da formação.

## **4.2. O ponto de vista dos formadores**

No campo da EFA, a relação entre formandos e formadores tem sido amplamente trabalhada, uma vez que esta é tanto mais importante que a concepção da formação, pois é de extrema importância que os autores/intervenientes no contexto formativo estabeleçam uma relação de interacção positiva, dado que a formação é centrada na lógica do formador e do formando. Cabe, portanto, ao formador fornecer um ambiente de maior abertura, confiança e aproximação entre formandos.

No âmbito da análise das entrevistas realizadas aos formadores, procedemos à organização dos discursos, tendo em conta um sistema categorial previamente definido (Bardin, 1991). E é integrado numa dimensão abrangente, que designámos por «A presente realidade – o Curso EFA». Dimensão esta, já adoptada na análise do discurso dos formandos. Nesta dimensão, foram incluídas categorias e, dentro destas, subcategorias. Assim, a categoria *Sentido dos Cursos EFA como espaço de educação/formação* contemplou as seguintes subcategorias: o currículo e modelo pedagógico da EFA. A categoria *Modos de concretização do curso* incorporou as subcategorias: autonomia do formador, organização e planificação das práticas formativas, métodos e estratégias pedagógicos, avaliação dos formandos. Foi, ainda, abordada a categoria *o perfil do formador e Cursos EFA: opinião geral e particular versus a realidade*, incluindo esta última, as subcategorias: mais-valias do curso EFA e as razões dos adultos no regresso à «escola». São estas categorias e subcategorias que estruturam a análise dos discursos dos formadores que, no ponto seguinte, apresentamos.

### **4.2.1 Dimensão “A presente realidade – o Curso EFA”**

⇒ *Sentido dos Cursos EFA como espaço de educação/formação*

Relativamente a esta categoria, tanto nos discursos legais como nos discursos dos formadores, está muito presente a ideia de que os cursos EFA representam um *espaço de oportunidade de educação e formação* para os adultos que, por razões diversas, tiveram de abandonar a escola. E, também como aludimos anteriormente, o currículo constituiu uma das subcategorias de análise do *sentido dos Cursos EFA como espaço de educação/formação*, análise que explicitamos no momento seguinte.

▪ **O currículo**

Todos os entrevistados mencionaram que o currículo está bem concebido e estruturado, adequando-se ao público – alvo destes cursos e aos objectivos propostos e expostos no artigo 5º, alínea C, da Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, que aponta para a integração de uma componente de formação base e de uma tecnológica, centrada na aquisição de saberes e competências.

Esta visão de adequação do currículo é traduzida nos excertos seguintes:

“ (...) os currículos estão razoavelmente bem concebidos, procurando e conseguindo contextualizar os formandos com a realidade.” (FD1);

“Considero que é um currículo que se adequa à grande parte do público destes cursos, sendo flexível e pouco teórico.” (FD2);

“O currículo dos cursos EFA está, de uma forma geral, bem estruturado para servir os objectivos a que se propõe. (...)” (FD4).

Estes excertos revelam um posicionamento dos formadores de completa sintonia com o estipulado na Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, na qual é referenciado, no artigo 7, ponto 1, que a organização curricular dos cursos obedece a uma articulação entre as componentes de formação base e tecnológica, sendo uma organização flexível. Na opinião dos formadores entrevistados, esta flexibilidade permite ainda a frequência da componente de formação base, de forma autónoma, podendo o adulto obter a correspondente habilitação escolar. Como salienta FD3:

“(...)Quanto à formação de base, considero que o referencial de nível básico é adequadamente abrangente e o de secundário, peca pela excessiva abrangência das áreas e do nível de complexidade que exige.” (FD3).

A visão deste formador converge com o que têm sido os discursos produzidos por alguns teóricos das Ciências da Educação, como é o caso de Leite (1999) para quem “a

flexibilização curricular tem constituído, nos últimos tempos, um desafio na forma de conceber e desenvolver o currículo (...) a flexibilização curricular pode constituir uma medida preventiva da exclusão e do desentusiasmo.” (*ibidem*:1).

Ainda que a opinião geral dos formadores aponte para esta visão do currículo, foram, todavia, expressos outros posicionamentos que revelam uma opinião discordante, sobretudo, no que diz respeito ao currículo de nível secundário. Insere-se nesta visão discordante, a opinião de FD5, que lecciona a unidade de Matemática para a Vida. A sua opinião é a de que, ao nível do básico, é mais fácil fazer essa adaptação curricular, mesmo ao nível da Matemática. Porém, coloca algumas reticências em relação às possibilidades de adequação do currículo ao nível do secundário. Como refere o seguinte formador:

*“ao do nível secundário, considero-o muito confuso e subjectivo para quem lecciona e fora de qualquer contexto. Não concordo com o desenvolvimento deste currículo, ...podia ser mais objectivo numa determinada área de competência, nem que existissem 4 ou 5 “disciplinas” e não 3! Até para dar continuidade ao currículo EFA do ensino básico.” (FD5).*

Em síntese, da análise que fizemos aos discursos dos formadores ressalta, maioritariamente, um posicionamento positivo e de entendimento do currículo dos cursos EFA, como podendo ser adequado aos contextos e aos sujeitos em formação. Mais uma vez, esta posição é corroborada por autores que se têm dedicado a este campo de estudo.

Como afirma Quintas (2008):

*“Ao contrário do que normalmente acontece nos dispositivos formativos de educação e formação de adultos, tradicionalmente colados aos modelos escolarizados, os cursos EFA a podem reclamar uma enorme margem de liberdade e de autonomia no que se refere à construção e gestão curricular. Trata-se de um modelo aberto e flexível que permite, sugere e aconselha o envolvimento efectivo dos participantes no campo decisional curricular e, embora existam referenciais que definem os limites aconselháveis de competências a adquirir pelos formandos nas várias áreas de formação, toda a arquitectura curricular de suporte diz respeito e é da responsabilidade das equipas que integram cada um dos cursos.» (ibidem: 93).*

Trata-se de uma visão que a maior parte dos formadores entrevistados revelaram estar de acordo, ainda que alguns demonstrassem algumas reservas, quanto às possibilidades da sua concretização, tal como na opinião do seguinte formador:

*“ (...) Por vezes os conteúdos são demasiado abrangentes para serem cumpridos pelos formadores, nas cargas horárias que lhes são atribuídas e se nalguns cursos, isso possa não ser problemático, nalguns casos é-o de facto, porque as UFCD muitas vezes sequencializadas de acordo com a sua dificuldade, vão sendo abordadas sem que, por vezes,*

*os formandos tenham adquirido as competências necessárias para a progressão temática.”* (FD3).

Deste modo, é fundamental ter uma atitude de renúncia dos modelos e das formas escolarizadas de ensino e de aprendizagem. Como aponta Canário (1999), só através desta rejeição, “é possível libertar a educação e formação de adultos da sua condição de ‘refém’ das formas escolares.” (*ibidem*: 107). No plano curricular, os processos educativos para adultos têm de assentar num entendimento de currículo, orientado pelos princípios da flexibilidade e numa óptica interdisciplinar que melhore a aprendizagem.

#### ▪ *O modelo pedagógico*

Relativamente a esta subcategoria, segundo os formadores entrevistados, o modelo pedagógico que consideram alicerçar os cursos EFA caracteriza-se como sendo prático, expositivo, comunicacional, funcional, andragógico e centrado no envolvimento do formando no processo formativo. Estas percepções são expressas em afirmações do género:

*“Procuro que as sessões de formação sejam as mais práticas possíveis, propondo exercícios que se aproximem de situações reais do dia-a-dia.”* (FD1);

*“A metodologia que melhor resulta com este tipo de público é, a meu ver, a comunicativista.”* (FD2);

*“Diria um modelo andragógico, que considera o formando/adulto o motor e o centro da formação, que adapta as estratégias e os conteúdos aos adultos/grupos, que promove a discussão, reflexão, negociação, decisão.”* (FD3);

*“Fichas orientadas, sempre de acordo com a especificidade da turma, algumas aulas expositivas mas mais práticas, e sempre que possível envolver todos os alunos no seu desenvolvimento e participação, trabalhos de pesquisa que envolvam conceitos direccionados para uma actividade integradora devidamente planificada, desenvolvimento da respectiva actividade onde se trabalha conceitos específicos (...). Tentar proporcionar que os alunos se ajudem uns aos outros, considero que é muito importante, para a motivação dos mesmos.”* (FD5).

É, assim, expressa a tentativa de anular as lógicas pedagógicas e de aprendizagem correspondente ao modelo escolar e, manifestado o desejo de que o modelo pedagógico a praticar no âmbito dos cursos EFA, exige a ruptura e a mudança das concepções dos modelos pedagógicos dominantes. Parece, ainda, ficar patente nestes discursos, a pretensão de implementar um modelo conceptual do conhecimento que assente na aprendizagem, na comunicação e na socialização.

Todavia, esta concepção de modelo pedagógico parece não poder ampliar-se a todas as áreas de competência, como é o caso da vertente de formação do ensino da

unidade de Linguagem e Comunicação (como o Inglês e o Português). Para um dos entrevistados, o modelo pedagógico em curso, nesta vertente de formação, assenta num modelo transaccional ainda próximo da concepção escolar tradicional, se bem que, como é referido, se tente que este seja diversificado. O depoimento seguinte ilustra bem este pensamento:

*“Na formação de adultos uso um método um pouco diversificado, ou seja, no ensino da língua estrangeira (Inglês) uso o modelo linguístico, usando a pronúncia e os actos de fala para que os formandos se tornem em falantes funcionais. Para o ensino da língua materna (Linguagem e Comunicação – Português) recorro, a maioria das vezes, aos modelos transaccionais de uso utilitário da língua falada e escrita.” (FD4).*

Outro formador entrevistado remete para a questão de ser um modelo pedagógico pouco expositivo, na medida em que não há conteúdos nem programas, levando os formadores a sentirem-se perdidos e desconcertados, na busca de materiais que se ajustem ao modelo experienciado.

*“É um modelo pedagógico pouco expositivo, não há propriamente conteúdos específicos, nem programas que nos orientem. Por um lado, isso é positivo porque dá ao formador uma certa liberdade. Mas por outro, é um pouco desconcertante. Eu sei que é um tipo de ensino diferente, as avaliações não são feitas da mesma forma, mas mesmo assim... Sinto que os formadores andam um pouco perdidos, não sabem bem onde encontrar materiais e há um determinado número de horas para se ministrar a formação, durante esse tempo temos de fazer alguma coisa e ser criativos.” (FD6).*

Este pensamento faz evocar o perfil do formador e as competências que os formadores têm de possuir para lidar com o imprevisto, por um lado e por outro, para ser criativo face a situações menos habituais. Alguns dos entrevistados enunciam como competências técnico-pedagógicas do formador, a capacidade de trabalhar em equipa para a elaboração do plano de formação, que se revela mais adequado às necessidades de formação e, ainda, a competência de conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área que lecciona.

Em conclusão, a visão geral dos formadores é a de que o modelo pedagógico funciona como um modelo de aprendizagem flexível e com margem de autonomia para uma participação activa dos formandos.

⇒ ***Modos de concretização do curso***



Da análise aos discursos relacionados com as percepções dos formadores sobre os sentidos dos cursos EFA, emergiram ideias que consideramos relevantes destacar e que, por isso, nos levaram a criar subcategorias como: a autonomia do formador; a organização e planificação das práticas formativas; métodos e estratégias pedagógicos e a avaliação dos formandos, dentro desta categoria, pois é relevante distinguirem-se os diferentes modos que estão na base da concretização do curso EFA que leccionam.

▪ ***A autonomia do formador***

No que concerne a esta subcategoria, é, praticamente, unânime a opinião dos formadores entrevistados, na medida em que quase todos consideram ter autonomia para gerir e leccionar os seus conteúdos programáticos das suas UFCD. Como salientam os seguintes formadores:

*“Sempre que considerar que os conteúdos do referencial são insuficientes para o grupo de formandos, dentro do tempo disponível acrescento novos conteúdos, enquadrados com os existentes e que tragam valor à formação e ao dia-a-dia dos adultos.” (FD1);*

*“Sim, tenho autonomia, nomeadamente no que diz respeito às TIC e a CE, uma vez que são áreas que fazem parte da realidade de cada um nós, hoje em dia.” (FD2);*

*“Nesse sentido, a autonomia é maior do que aquela que nos oferece o ensino regular, pois temos um conjunto de temas obrigatórios que podem ser dados abrangendo diferentes formas de texto. Por exemplo, ao dar o texto transaccional, o ensino regular baliza os tipos de texto a trabalhar, o ensino profissional deixa ao critério do formador a quantidade de textos e as suas variedades.” (FD4);*

*“Penso que sim... optei por um método mais indutivo. (...) Provavelmente, muitos formadores também pensaram no mesmo que eu.” (FD6).*

Como constatámos dos diferentes depoimentos, o formador tem espaço de manobra suficiente para poder fazer as adaptações curriculares que considerar mais ajustadas às especificidades dos seus formandos. Uma outra ideia a salientar, diz respeito à comparação que fazem entre a maior autonomia que consideram ter nestes contextos de formação em relação ao ensino regular. Poder-nos-emos interrogar porquê? Haverá nesta ideia algum sentido facilitismo que possa ser associado aos cursos EFA?

De um modo geral, a sociedade tem a ideia de que um curso EFA é sinónimo de facilitismo. Contudo, no meio observado e através dos discursos auscultados, podemos aperceber-nos de que o facilitismo é algo que não está patente neste curso EFA. Na nossa opinião, cada vez mais formadores e entidades formadoras rejeitam a imagem de facilitismo, que foi associada ao programa das Novas Oportunidades, embora possam

admitir, como nos foi dado perceber pelas entrevistas que realizámos, que o grau de exigência varia de entidade para entidade e encontra-se, muitas vezes, relacionado com a necessidade de as entidades obterem o tão esperado e “abençoado” financiamento. Acreditamos que é necessário harmonizar a qualidade e a exigência, não esquecendo nunca os objectivos consagrados nestes cursos – validar e (re) adquirir competências, através do desenvolvimento pessoal e profissional, colocando ao dispor as suas experiências apreendidas na vida. Cremos que o objectivo de formar uma geração devidamente habilitada para melhorar, no futuro, as condições de vida de todos os cidadãos é o alicerce para combater a funesta fama do programa, traduzido no facilitismo. É urgente mentalizarmo-nos que um adulto bem formado em termos sociais, profissionais e intelectuais, conduzirá a uma sociedade mais responsável, produtiva e capaz de assumir o “fado” do nosso país, pois queremos uma “escola”/ curso que recompense quem trabalha, que aprenda a respeitar as regras básicas da cidadania e da responsabilidade cívica e, sobretudo, pretenda construir uma sociedade, vocacionada para a qualificação e aprendizagem. Como observa Britto (2003):

“ser escolarizado - isto é, ter frequentado a escola por uns tantos anos e ser capaz de ler, escrever e operar com números, bem como de realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita estão pressupostas – é condição fundamental para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da sociedade industrial e de manter acesso aos variados bens culturais.” (*ibidem*: 197).

Apenas o formador (FD5) discorda da opinião dos restantes sujeitos entrevistados, expressando não ter total autonomia, visão que perfilhamos uma vez que, num contexto formativo, onde as regras gerais e os planos curriculares são definidos centralmente, não é possível, nem talvez desejável ter-se uma completa autonomia, como, aliás, parece ser o pensamento do referido formador:

*“Autonomia talvez não possa ter, mas faço-o se necessário sem qualquer problema, sobretudo nos aspectos referentes ao desenvolvimento de cada sessão.”* (FD5).

#### ▪ ***Organização e planificação das práticas formativas***

A presente subcategoria reúne excertos, onde são apresentadas e explicadas concepções de organização e de planificação de natureza pedagógico-didáctica, cujos formadores expressam uma visão unânime quanto à necessidade e à importância de fazerem a planificação das suas práticas formativas. Esta posição é justificada por considerarem que uma planificação adequada explicita os objectivos formativos orientadores da EFA. Com efeito, para que uma sessão de Ensino/Aprendizagem atinja

os seus objectivos, é necessário que o formador prepare o seu plano de sessão/formação com a explicitação do domínio do assunto, a definição dos objectivos e métodos, a preparação de auxiliares pedagógicos (actividades/propostas de trabalho) e bibliografia consultada.

Como revelam os testemunhos destes formadores entrevistados, a planificação constitui objecto de atenção:

*“Faço a planificação por unidades ou módulos e não por sessão. Utilizo uma planificação baseada no referencial.”* (FD1);

*“Utilizo a Planificação de Unidade.”* (FD2);

*“O ponto de partida para a planificação é sempre os objectivos para os quais identifico sempre várias actividades, no sentido de os reforçar e igualmente por considerar que os grupos reagem quase sempre de forma distinta às propostas que lhes fazemos, o que torna imprevisível a concretização dos objectivos.”* (FD3);

*“O modelo de planificação é aquele que se encontra disponível para todas as áreas de formação, fornecido pelos Centros de Formação Profissional. O modelo é o descritivo, por cada 60 minutos.”* (FD4);

*“O modelo de planificação é aquele que se encontra disponível para a disciplina de Matemática.”* (FD5);

*“Faço uma planificação a médio prazo, selecciono previamente os materiais e o que pretendo fazer com eles. No entanto, tenho consciência do “porque” e do “para que” tomei este rumo e não outro. Simplesmente, não faço o registo escrito disso...”* (FD6).

Todavia, também como denunciam estes discursos, a planificação das sessões parece estar ainda muito presa à lógica do prescrito, parecendo, assim, colidir com a concepção de currículo anteriormente enunciada, assente nos princípios da flexibilização e da adequação curricular às necessidades dos formandos.

#### ▪ ***Métodos e estratégias pedagógicos***

*Métodos e estratégias pedagógicos* é uma subcategoria emergente da análise e que se relaciona directamente com a subcategoria referente à *organização e planificação das práticas formativas*. Depreendemos dos discursos dos formadores que os métodos e as estratégias pedagógicos utilizados estão intimamente relacionados com os objectivos que se pretendem atingir em cada grupo de formandos, sempre com o intuito de enriquecer os formandos com as aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando momentos de reflexão:

*“Como referi (...), utilizo essencialmente trabalhos práticos que simulam situações reais.”* (FD1);

*“Aplico, sobretudo, dinâmicas de grupo em que todos têm de pensar/reflectir em torno de um assunto ou tema que os leve depois a produzir algo, mas sempre com o espírito de partilha.”* (FD2);

*“O ponto de partida para a abordagem a qualquer temática é sempre o ponto de partida do adulto/grupo, os seus (pré) conceitos, as suas referências experiências. Por isso, para mim, enquanto formadora (...) promovo sempre a partilha experiencial, os momentos de debate, de brainstorming, de espaço de reflexão e de criatividade.”* (FD3);

*“Os métodos e estratégias a que recorro dependem das turmas com as quais esteja a trabalhar. Uma turma trabalha os temas propostos subordinados à sua área de formação, por exemplo: uma turma de restauração vai trabalhar os textos como a carta de acordo com os assuntos que se relacionem com as suas práticas profissionais. Procuro ainda fazer uso de textos, de trabalhos e de práticas habituais nas profissões para que se estão a preparar. Desta forma, os formandos sentem-se interessados, pois vêem facilmente a possibilidade de usar aqueles conhecimentos no seu universo laboral.”* (FD4).

Estes testemunhos revelam uma atenção particular ao adulto, deixando antever uma concepção activa do papel que ocupa na sua formação. Por outro lado, constata-se o uso diversificado de estratégias promotoras da reflexão crítica e da construção do espírito de partilha. Tal como afirma Alarcão *et al* (1996), a prática reflexiva auxilia o formando a libertar-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, surgindo como uma oportunidade singular de integração de competências. Esta percepção aqui trazida pelos depoimentos dos formadores, parece distanciar-se da ideia de planificação precedentemente constatada e que parece ficar prisioneira das directivas prescritas da tutela.

O formador (FD6) explicita, de forma mais detalhada, o método e as estratégias pedagógicos utilizados nas suas sessões formativas, privilegiando a importância do saber – fazer (oralidade e escrita – competências fundamentais na área de LC) e, referindo utilizar um método indutivo, integrando a teoria e a prática, através de vivências reais, como parece ser claro na ideia por si expressa relativa à “*visita à Biblioteca Municipal*” e ao entusiasmo que sentiu por parte dos formandos, assumindo esta visita como um meio facilitador de práticas experiências. Aponta a motivação como um método importante para a aprendizagem dos adultos, sustentando que, quando motivado, o adulto aprender melhor e a aprendizagem passa a ser considerada como uma capacidade apropriada, para que o adulto se relacione com o meio em que está inserido, servindo-se das suas capacidades cognitivas, linguísticas, afectivas e sociais.

No caso da Andragogia, esta pressupõe que se a motivação para aprender, da parte dos aprendentes adultos, depende de factores externos (como por exemplo: a obtenção de emprego, a melhoria salarial, a progressão profissional), depende, principalmente, em termos de investimento na formação de factores internos (como a

auto - estima, o reconhecimento de outrem, a autoconfiança, a qualidade de vida). Sustentando este pensamento, sublinha Imaginário (2004) que

“Motivação significa motiv – acção, ou seja, ter um motivo para a acção de aprender que transcende a própria acção, pois pertence ao fluxo (processo) em que esta se insere. Ou seja, tem que existir significância para o acto de auto transformação que, na prática, é o estado de aprender.” (*ibidem*: 39).

Todavia, o formador, que temos vindo a referenciar, exprime a sua insatisfação relativamente ao método de certificação, considerando-o um pouco injusto, dado que, em sua opinião, não permite diferenciar as classificações dos formandos, embora como alude, permita diferenciar os percursos formativos e o investimento dos adultos na formação:

“ (...) Os formandos gostam, por exemplo, de ler textos informativos e de os comentar oralmente. Obviamente que eu também procuro motivá-los para à escrita, alguns não escreviam há anos! Eles gostam que eu os corrija e ficam felizes quando comparam os seus textos actuais com os anteriores e constataam que têm menos erros ortográficos. Às vezes, ainda têm aquele “brilho nos olhos” que tantas vezes encontro nos meus alunos mais novos quando os elogio, por exemplo. Marquei recentemente uma visita à Biblioteca Municipal e eles estão bastante entusiasmados! É triste mas a maioria nunca leu um livro na vida... Também aproveito a aula para mostrar filmes e documentários, promovendo debates no fim... Gosto de utilizar o método indutivo, é mais estimulante e gratificante, prefiro dar-lhes umas pistas para que eles cheguem à resposta. Às vezes, isso nem sempre acontece mas paciência... Em relação àqueles conteúdos gramaticais (exemplo: classe de palavras, análise sintáctica...), muitos nunca os estudaram ou já não se lembravam mas aos poucos... Como eu lhes costumo dizer, o mais importante para eles talvez não seja saber o grau dos adjectivos, mas sim distinguir um adjectivo de um nome. Durante as aulas, o diálogo tanto pode ser vertical, como horizontal. Os textos analisados na aula são seleccionados por mim tendo em conta a área da formação, as motivações pessoais e o universo de referências dos formandos, para que eles se sintam mais motivados. Depois, elaboro um guião com algumas questões, umas mais directas, outras que exigem um certo grau de abstracção maior. As fichas de trabalho, a participação e o empenho funcionam, para mim, como instrumentos e elementos de avaliação. Apenas lamento não poder diferenciar um pouco as classificações, isto é, penso que todos irão concluir o 9.º ano mas alguns esforçaram-se mais do que outros. No entanto, como não há um sistema diferenciador de classificações, todos obtêm o certificado e os melhores não são distinguidos.” (FD6).

Com efeito, uma análise cuidada deste depoimento, permite-nos constatar uma certa ambiguidade no discurso que coloca, por um lado, a tónica na intenção pedagógica de diferenciar os processo formativos e de os ajustar aos interesses dos formandos, numa lógica de aprendizagens significativas e funcionais, e, por outro, coloca a questão da necessidade de diferenciar as classificações dos adultos, parecendo, deste modo, “deitar por terra” os princípios de diferenciação pedagógica que parece defender.

- **A avaliação dos formandos**

Outra subcategoria importante presente nos discursos dos formadores, prende-se com a avaliação dos formandos, em que três formadores (FD4, FD5 e FD6) referem que fazem uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados nas sessões, com recurso a procedimentos prescritos pelo referencial (fornecidos pelas entidades formadoras) ou pelos seus próprios instrumentos e que posteriormente são compilados no portefólio:

*“No processo de avaliação, recorro quer a procedimentos prescritos, quer aos meus próprios instrumentos. A avaliação dos formandos ocorre de acordo com uma quantificação do trabalho realizado nas sessões de aula; uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados em aula e compilados no portefólio e, finalmente, nos resultados dos testes de avaliação.” (FD4);*  
*“Avaliação qualitativa, ou seja, participação activa nas aulas, assiduidade, pontualidade, respeito pelos intervenientes do curso, empenho, dedicação, etc. Recorro a procedimentos e/ou crio os meus instrumentos, dependendo da escola ou centro de formação.” (FD5);*  
*“Aproveito as fichas de trabalho que eles fazem na aula, o comportamento, a participação e o esforço. Tudo isto conta na minha avaliação. Mas quando chega a hora da avaliação de um módulo, só me resta pôr competências adquiridas e/ou parcialmente adquiridas. Não há avaliação quantitativa, só qualitativa. Não quer dizer que seja melhor ou pior, mas talvez fosse mais justo distinguir e até premiar os formandos mais empenhados, por exemplo.” (FD6).*

Estes discursos remetem para uma concepção de avaliação como sendo um processo, onde se pretende reconhecer e validar competências. Por ser pessoal, não encerra em si uma comparação com ninguém, razão pela qual a avaliação quantitativa não se coaduna com o modelo dos cursos EFA. É um processo em que o adulto deve participar na sua própria avaliação. Mas, na realidade, até que ponto o adulto/formando participa neste processo?

A perspectiva andragógica (Knowles, 1998) considera como um dos princípios que deve orientar uma prática educativa com formandos adultos o envolvimento destes no diagnóstico das suas necessidades e no processo de avaliação das suas aprendizagens. É fundamental apostar na utilização de processos que validem diferentes resultados e expressões de saberes e que, sobretudo, responsabilizem os sujeitos em formação na gestão e na avaliação das suas aprendizagens.

Não obstante, segundo Quintas (2004):

*“os programas educativos devem promover o desenvolvimento dessa autonomia e evidenciar capacidade de incluir os formandos na avaliação. A avaliação, assim entendida, assume uma função formativa e constitui-se em mais uma estratégia que garante a efectivação dos propósitos que a educação de adultos procura alcançar.” (ibidem: 76).*

Durante a investigação, procurámos ter um olhar que permitisse entender qual a participação e a significação da avaliação da aprendizagem, no e para o formando, e constatámos que essa participação é materializada na valorização pessoal e na

importância que os conteúdos assumem no processo formativo. Aludindo aos cursos EFA, Canário (2002) atesta que é uma tarefa fundamental “criar dispositivos de avaliação e de acompanhamento que permitam, ao mesmo tempo, saber o que se passa, intervir em termos de regulação e aprender com a experiência.” (*ibidem*: 7).

Assim, constatámos que os formandos preenchem suportes de avaliação, que se traduzem em grelhas de avaliação de competências transversais (como a assiduidade, a pontualidade, a participação, a iniciativa, a criatividade, a motivação, o sentido de responsabilidade, a capacidade de auto-avaliação e auto-correcção, a autonomia e tomada de decisões, a capacidade de trabalho em equipa, o relacionamento interpessoal e a realização de trabalhos), em grelhas de registo de auto e hetero-avaliação e, ainda, em grelhas de avaliação do desempenho do formador, através de modelos fornecidos pelo mediador do curso/entidade formadora, no fim da realização de cada tema de vida realizado pelos formandos.

Assim, como instrumentos de avaliação dos formandos, todos os formadores referem utilizar, de modo geral: a observação directa, a análise dos trabalhos produzidos a nível individual ou em grupo, testes e fichas de trabalho, os temas de vida e os debates e espaços de diálogo aberto e reflexivo. Referem, ainda, que através desses instrumentos avaliam competências, saberes, comportamentos e atitudes. Esta última ideia é corroborada pelos formadores FD1 e FD3:

*“Os formandos são avaliados de forma contínua, pelas competências técnicas e comportamentais evidenciadas. São avaliados também pela realização de fichas de consolidação de conhecimentos, e nos cursos EFA pelo trabalho desenvolvidos ao longo dos Temas de Vida. Tanto recorro a procedimentos já prescritos como crio os meus próprios instrumentos, mas com a prevalência de instrumentos próprios que se adaptem à formação e ao grupo de formandos.”* (FD1);

*“Muitas entidades têm modelos de avaliação internos que utilizam em todas as acções e que uso, mas para os EFA crio instrumentos próprios com identificação de critérios não só ao nível dos conhecimentos mas também comportamentais e relacionais, que podem ser uma apresentação e a concretização de uma tarefa específica solicitada.”* (FD3).

Em relação ao processo de avaliação dos formandos – de nível básico – os formadores referem que esta se realiza ao longo de três momentos: processo de reconhecimento e validação de competências; avaliação formativa e sumativa/qualitativa dos formandos e que poderá assumir diversas formas, através da utilização dos seguintes instrumentos: fichas de trabalho individual ou em grupo, trabalho (s) em grupo. Importa referir que todo o processo ensino – aprendizagem e avaliação terá sempre presente os seguintes critérios gerais de avaliação: a

interiorização e integração de conhecimentos; a evolução demonstrada; o empenho demonstrado pelo processo de aprendizagem; as competências adquiridas e desenvolvidas e a assiduidade.

Todos estes procedimentos da avaliação explicitados pelos formadores coadunam-se com o discurso legal vigente – a Portaria nº817/2007, de 27 de Julho, no Capítulo IV, artigos 28, 29 e 30.

⇒ ***O perfil do formador***

“Há quatro coisas que o educador deve ter sempre em mente: os seus conhecimentos, a sua conduta, a sua integridade e a sua lealdade.” (in Textos Confucionistas, *“Máximas dos Anacletos, VII”*)

Nesta categoria, três dos formadores entrevistados (FD1, FD3 e FD4) têm uma opinião unânime, referindo que um formador deve ter um perfil assente na experiência e competência científico-pedagógica, que envolve trabalho de equipa, a mediação de conflitos e a formação para a inclusão e mundo do trabalho.

*“Os formadores devem ter experiência e competência profissional nas áreas que abordam, para além das competências pedagógicas.”* (FD1);

*“Sem dúvida. Um perfil não só para trabalhar com este tipo de público, mas essencialmente uma disponibilidade para trabalhar num outro registo que implica trabalho em equipa e alguma desformatação e desconstrução de preconceitos.”* (FD3).

O formador (FD4) refere ainda que os formadores dos cursos EFA devem possuir características diferentes das dos professores do ensino regular, uma vez que o público – alvo também possui características discrepantes.

*“Os formadores dos cursos EFA devem de facto ter características diversas das dos professores do ensino regular. Eles devem estar preparados para formar profissionais aptos para o mundo do trabalho. Devem também estar preparados para a mediação de conflitos de natureza diversa que surgem no convívio dos formandos.”* (FD4).

Em relação a este aspecto, não poderíamos deixar de salientar a divergência significativa existente quanto às características de um formador versus professor e, para tal, convocamos François Muller (2008) para quem: “o professor dá prioridade aos conhecimentos, enquanto o formador dá prioridade às competências.” Estas divergências são visíveis no que diz respeito à flexibilidade de programas e conteúdos, ao papel dos alunos/formandos, à avaliação e à postura do e no contexto de ensino/formação.



A título de exemplo, o formador não assume o papel de líder como o que tem o professor no ensino regular. Na vertente EFA, o formador abandona o velho e tradicional costume de que o formador fala e os formandos ouvem, pois, nesta realidade, o formador funciona como orientador de aprendizagens para os formandos, dando-lhes o *feedback* necessário, para que se mantenham motivados e no bom caminho para uma aprendizagem experiencial, assim como a promoção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal e profissional dos formandos.

Podemos, ainda, destacar outra diferença importante – o espaço formativo, que na EFA é adequado ao grupo, que tem a sua responsabilidade na organização, manutenção e gestão e onde qualquer adulto se pode converter num recurso para o outro. As interações permitem trocas e dinamismos nas aprendizagens a realizar.

Por sua vez, o formador (FD5) considera que um formador não possui um perfil específico, salientando o facto de existir formadores que não se enquadram neste tipo de ensino da EFA, passando tudo por uma questão de ter capacidade de adaptação.

*“Perfil específico propriamente não, mas existem formadores que não têm mesmo perfil para este tipo de cursos... talvez uma geração mais velha. Não sei! Penso que as pessoas têm que ter capacidade para se adaptarem a este tipo de formação.” (FD5).*

Opinião completamente contrária é a do FD6 que considera não ser necessário existir um perfil específico para leccionar os cursos EFA, estabelecendo uma comparação entre o formador de EFA e um professor do ensino regular, considerando que ambos estão sujeitos a enfrentar as mesmas situações, tais como: a indisciplina e as razões económicas. Aponta, contudo, a questão do percurso formativo do próprio formador que nem sempre é o mais adequado, pela simples razão de que a Faculdade não os prepara para a prática, pois como afirma: *“A teoria é bem diferente da prática”*, ideia, aliás, que parece contradizer a anterior, quando sustenta que não há um perfil específico. Salienta, ainda, o facto de o formador não poder usar os mesmos métodos que o professor do ensino regular, uma vez que o formador não tem ao seu dispor um sem número de elementos auxiliares, como os manuais e o método de avaliação. Termina o seu raciocínio, considerando que dar formação em contexto EFA tem dois lados – o benéfico e o desastroso. Benéfico, na medida em que considera que não há tanta pressão por parte do sistema e desastroso, porque um formador não pode ser como um especialista de conteúdos ou um mero orador, que lhe conferia um determinado

carisma, pois tal método de ensino/formação é desmotivador para os adultos. Esta concepção evoluiu significativamente nos nossos dias, embora não tenha desaparecido completamente. Tais ideias são expressas nestes discursos:

*“Não acho que seja o mais necessário. Assim como um professor pode não ter um perfil específico para trabalhar com uma turma totalmente indisciplinada, um formador pode estar sujeito a não se enquadrar numa determinada acção de formação e até pode não gostar do que faz, apenas o faz por razões económicas, por exemplo. Mas eu penso que quando um técnico especializado quer dar formação, tem de tirar um curso de formação de formadores... Talvez não fique totalmente qualificado mas já tem umas “luzes”. No caso dos professores que também dão formação, a experiência até pode ser muito positiva, deduzo que todos os professores profissionalizados tenham formação pedagógica, embora não sejam especializados em cursos EFA. Mas, na Faculdade, também não se ensina a lidar com turmas problemáticas, depois chegámos à “selva” e temos de sobreviver e aprender por nós próprios! É e será sempre assim em todas as profissões, é assim o mundo real... A teoria é bem diferente da prática. Mas acredito que no caso dos professores com um mente mais fechada, menos adeptos à mudança, dar formação não é nada fácil... Não podem usar os mesmos métodos do ensino regular, não há manuais, a avaliação é totalmente diferente, não há a pressão de preparar alunos para exame... Para uns, é uma oportunidade de ser autónomo e de trabalhar com prazer e sem pressões, mas para outros pode ser desastroso! Eu conheço uma colega que não tem o mínimo perfil e acho que ela tem consciência disso... Ela já tem uma certa idade, mas mesmo assim... As aulas baseiam-se em cópias, ditados e exposição de conteúdos gramaticais... São métodos pouco apelativos quer para crianças, quer para adultos...”*

(FD6);

*“Um bom formador tem que ser necessariamente um bom formando. (...) Tem que conseguir auto-motivar-se para motivar.”* (FD3);

*“Um bom formador será aquele que consiga (...) transmitir ensinamentos que os tornem em profissionais hábeis nas suas áreas de formação.”* (FD4).

Assim, no que diz respeito ao perfil do formador propriamente dito, os discursos dos entrevistados revelam um reconhecimento da importância da relação formador /formando e a valorização das componentes pessoais (cumpridor, disponível, animador, eficaz, próprio) e profissionais do formador (aliando as boas práticas pedagógicas ao profissionalismo, controlando a eficácia pedagógica da sessão de formação e mobilizando conhecimentos úteis, de forma a orientar e ajudar os formandos na auto – descoberta) para a estabilidade e eficácia do processo formativo.

A liberdade de escolha, ajustada ao modo de ser e de estar de cada formador, é um comportamento formativo no sentido próprio do termo, isto é, proporcionar e facilitar o desenvolvimento pessoal, a capacidade de iniciativa, discernimento e decisão, através do fornecimento de elementos e de instrumentos que possibilitem uma análise pessoal e uma escolha consciente. Só assim desenvolver – se – á uma actividade verdadeiramente formativa. Formar é uma tarefa para a eficácia, para o desenvolvimento de competências específicas.

*“ (...) Considero que o perfil do formador que melhor se adequa a este tipo de cursos é um formador: cumpridor; respeitador, muito tolerante e que tenha uma especial sensibilidade para motivar e orientar os formandos, baseando-se em princípios de rigor e profissionalismo que levarão nem que seja a uma mínima transformação no formando.” (FD2);*

*“Um bom formador terá que atingir os objectivos do curso em causa assim como seus. Ser comunicativo, simpático, prestável, criativo, paciente, ...” (FD5).*

Importa realçar que a maioria destas características do perfil do formador também foi apontada pelos formandos, aquando da realização do *focus group*.

Em síntese, nos discursos dos formadores, detém-se a perspectiva de que o formador deve possuir competências ao nível “humano”, técnico/profissional e pedagógico, competindo-lhe a responsabilidade objectiva de proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes correspondentes ao eficaz desempenho de uma profissão, mantendo-se alerta, atento, prestável, tolerante e interessado, de forma a permanecer actualizado, nunca dando por concluído o seu processo formativo. O formador deve ser capaz de questionar sistematicamente os seus próprios conhecimentos, para que possa existir uma constante reestruturação da sua “bagagem” profissional.

*“Um bom formador é aquele que alia as boas práticas pedagógicas com uma experiência na área, procurando ajustar a formação ao grupo de formandos. Mas também aquele que cumpre e faz cumprir as regras, participa positivamente nas actividades integradas e nas reuniões de equipa, mostra disponibilidade dentro do que é esperado, necessário e possível, e que entrega toda a documentação inerente a tempo e horas.” (FD1).*

Segundo FD3, cada vez mais a variedade e complexidade das situações de formação exigem do formador uma grande capacidade de adaptação, dando-lhe a possibilidade de explorar as suas especificidades através de decisões adaptadas.

*“Um bom formador tem que ser necessariamente um bom formando. Tem que ter disponibilidade para se adaptar a cada formando/grupo/equipa/entidade e capacidade de repensar a sua prática, procurando novas abordagens, novas leituras, sem receio de experienciar. Tem que ser criativo. Sem, contudo, deixar de ser ele próprio. Tem que conseguir auto-motivar-se para motivar. A naturalidade, genuinidade e motivação são indisfarçáveis e fundamentais para gerar empatia, o que é um factor essencial para a construção de uma relação formador – formando positiva.” (FD3).*

Esta visão do formador como facilitador das aprendizagens, aproxima-se da ideia de formador sustentada por Pereira (2002) e que o associa a um “assistente da construção do conhecimento e co-aprendiz”, ou mesmo, de “terapeuta da aprendizagem” (*ibidem*: 77), que deverá centrar-se nas pessoas e no grupo, criando uma dinâmica de grupo e um clima de confiança sem competitividade.

É de salientar que estas competências estão contempladas na Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, no artigo 26º, no ponto 1 referente aos Formadores.

⇒ ***Cursos EFA: opinião geral e particular versus a realidade***

Em relação a este aspecto, os discursos explicitam um posicionamento construtivo sobre os cursos EFA, reconhecendo-os como uma mais-valia para os adultos e uma oportunidade de obter mais qualificação académica/escolar e também profissional, possibilitando àqueles que os frequentam novas oportunidades de empregabilidade e combate ao desemprego e, ainda, um apoio financeiro com o intuito de torná-los auto – suficientes. Como salientam os formadores (FD1 e FD4):

*“São uma mais-valia a todos os níveis, nomeadamente no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais e na preparação para uma integração no mercado de trabalho.”* (FD1);

*“O regresso ao ensino é sempre uma valorização que os formandos se orgulham de fazer. A valorização dos saberes previamente adquiridos e a sua associação a novos saberes trazem aos formandos novas capacidades para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais exigente.”* (FD4).

Do ponto de vista do FD3, os cursos EFA permitem aos adultos desenvolver o seu próprio processo formativo, uma vez que o modelo de formação assenta “*numa filosofia de investigação – acção que promove a aprendizagem de uma forma inovadora e motivante para os formandos...*”, podendo, assim, conceder – lhes a oportunidade de “*explorar, questionar, aprofundar, eliminar, desconstruir e reformular conhecimentos.*” (FD3). A visão que defende aproxima-se do pensamento de Correia (1998), ao considerar que estes cursos possibilitam ao adulto aprender “na maior parte das situações que caracterizam a sua vida a tornar-se o seu próprio pedagogo.” (*ibidem*: 145).

Na opinião do FD6, é visível o reconhecimento de programas de formação de adultos ao longo dos tempos, em que os cursos não eram tão divulgados como o são agora e não tinham qualquer apoio financeiro. Nesta perspectiva, considera este formador que se aprendia com o objectivo de prosseguir os estudos a um nível superior ou por questões de valorização pessoal. Contudo, reconhece o carácter positivo dos cursos EFA, na medida em que permite aos adultos menos escolarizados obterem mais qualificações académicas e até mesmo profissionais. Através do exemplo dado da sua própria experiência, o formador evidencia como face negativa destes cursos o facto de

alguns adultos/formandos os frequentarem apenas e só para “*obter a bolsa de formação e continuar a viver “à custa” de cursos e outras ajudas estatais.*” Reconhece, ainda, que os adultos/formandos que frequentam os cursos EFA em regime pós-laboral atribuem um maior significado e valorização, demonstrando mais empenho e vontade de aprender do que aqueles que os frequentam em regime laboral:

*“Penso que sempre houve programas de formação destinados a adultos, embora o seu número fosse muito reduzido, havia menos divulgação e facilidades. Refiro-me, por exemplo, às pessoas que queriam completar o 12.º ano e estudavam à noite, sem qualquer apoio financeiro (sem subsídio de transporte/alimentação). Faziam por gosto, para entrar na Faculdade ou para a própria valorização pessoal. Mas os cursos EFA conseguem ser muito positivos, porque ainda há muitas pessoas apenas com o ensino primário e não têm nenhuma qualificação profissional, apenas experiência... Eu dou formação a dois cursos distintos: um em horário laboral, destinado a pessoas que estavam desempregadas, e outro em regime pós-laboral. No primeiro caso, uma parte dos formandos mostra-se empenhada, motivada e espera conseguir emprego depois de terminado o curso. No entanto, a outra parte não valoriza muito a oportunidade oferecida, penso que o seu principal objectivo é mesmo obter a bolsa de formação e continuar a viver “à custa” de cursos e outras ajudas estatais. Pelo menos, há algo de comum entre ambos: todos têm consciência da importância de ter o 9.º ano de escolaridade (pelo menos) e sentiam-se envergonhados quando tinham de dizer as habilitações literárias nas entrevistas de trabalho. Os formandos do outro curso já são bastante diferentes: trabalham durante o dia, estão bastante cansados nas aulas mas muito mais atentos e empenhados. Acredito que façam muitos sacrifícios, quase não têm vida própria, saem de casa de manhã e chegam a casa depois da meia-noite. Acho que os objectivos dos cursos EFA são mais concretizados por partes destes últimos formandos, uma vez que eles reconhecem que querem aprender mais para serem profissionais e seres humanos ainda mais competentes em várias áreas (cidadania, capacidade de comunicar, cultura geral, matemática, informática, (...))” (FD6).*

Em síntese, a opinião geral dos formadores entrevistados é positiva. Porém, os seus discursos, em alguns aspectos, revelam uma forte vinculação às directrizes da administração central, procurando cumprir os requisitos e objectivos estipulados pelos documentos legais e pelas intenções expressas pela iniciativa governamental de que “aprender compensa.” Filiando-nos nesta perspectiva, corroboramos Canário (2005), quando afirma que cada vez mais a educação de adultos se torna num “instrumento que as pessoas podem usar na sua busca pessoal do sentido da vida e para a sua capacitação individual na luta competitiva por oportunidades de vida (...)” (*ibidem*: 27).

#### ▪ **Mais – valias do curso EFA**

Relativamente às mais-valias do curso, todos os entrevistados consideram que são ofertas formativas vantajosas para os adultos que, há já alguns anos, estão afastados da escola.

*“O regresso ao ensino é sempre uma valorização que os formandos se orgulham de fazer. A valorização dos saberes previamente adquiridos e a sua associação a novos saberes trazem aos formandos novas capacidades para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais exigente.” (FD4).*

Os sujeitos entrevistados apontam como principais argumentos: o desenvolvimento de competências, a criação de métodos e hábitos de trabalho, a concretização de projectos pessoais e profissionais, a valorização pessoal e de saberes, a auto-estima e a progressão e aquisição de conhecimentos técnicos.

*“Este Curso permite criar hábitos / métodos de trabalho aos adultos que os frequentam, bem como regras e sobretudo, permite-lhe ter uma noção de realidade diferente.” (FD2);*

*“A mais-valia que destaco é a da capacidade de concretização de projectos. A minha experiência diz-me que os cursos EFA, nomeadamente por via da construção curricular que neles está implícita, promovem um espírito de planeamento e investimento em torno de um projecto. Essa mensagem, que é especialmente notória nas actividades integradoras, gera não raras vezes a constatação de que os projectos são alcançáveis desde que planeados e sustentados em competências. Complementarmente surge também a constatação da força do trabalho em grupo, em que todos são igualmente importantes, e o sucesso/falhaço de um é o de todos.” (FD3);*

*“Auto-estima, valorização pessoal e aquisição de um diploma final de curso.” (FD5).*

No que concerne a esta subcategoria, a opinião dos formadores vai de encontro às expressas pelos formandos, ambos considerando que os cursos são uma mais-valia, para serem mais competitivos no mercado de trabalho.

*“(…) os cursos são uma mais-valia a todos os níveis, nomeadamente no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais e na preparação para uma integração no mercado de trabalho.” (FD1);*

As razões de ordem instrumental são apontadas como as mais válidas, remetendo para a ideia utilitarista dos cursos e a associação entre uma maior qualificação escolar e promoção no mundo do trabalho (a empregabilidade). Podemos referenciar as ideias de Almeida (2008), que vão de encontro ao que é dito pelos formadores: que o curso EFA surge como um tipo alternativo ao sistema regular, apresentando-se aos adultos/formandos “como uma alternativa às figuras vazias de significado do aprender escolar.” (*ibidem*: 5). Ideia expressa no discurso seguinte:

*“No caso dos formandos desempregados, penso que terão mais oportunidades de emprego, uma vez que além de obterem o 9.º ano, também adquirem conhecimentos técnicos, relacionados com uma área profissional específica. No entanto, atendendo à situação económica do país, não sei se essa área terá muita saída profissional... Não foram os formandos que escolheram a área do curso, sinto que eles “caíram de pára-quedas”, estão a aprender termos técnicos de que nunca ouviram falar e eles próprios não sabem se querem trabalhar nessa área... Quanto aos formandos que já estão a trabalhar, alguns esperam progredir na carreira, mas penso que*

*a maioria tem como principal objectivo aprender novos conteúdos e valorizar aquilo que já sabe.” (FD6).*

▪ ***Razões dos adultos no regresso à «escola»***

A análise do discurso dos formadores entrevistados, no que concerne às razões que estão na base *do regresso* dos adultos à «escola» é consentânea. A maioria dos formadores (FD1, FD2, FD3 e FD4) referiu que os adultos regressaram por questões de exigência do actual mercado de trabalho, que impõe mais competências e escolaridade:

*“Perceberem que o mercado de trabalho exige cada vez mais competências e níveis de escolaridade mais elevados. Verem no apoio financeiro, dado nestes cursos, uma forma de sustentação” (FD1);*

*“Grande parte regressa à “escola” por insatisfação ou frustração profissional. Quando os cursos são financiados, muitos vêem neles uma fonte de rendimento.” (FD2).*

E, conseqüentemente, conseguirem uma reciclagem de conhecimentos e a obtenção de uma remuneração enquanto fazem a formação.

*“Essencialmente a constatação de que o mercado de trabalho se tornou mais exigente, difícil e competitivo, e que o acesso a ele se encontra em muitos contextos vedado por falta de qualificações, escolares e profissionais. Mas diria especialmente qualificação escolar, porque tenho constatado que a componente tecnológica raras vezes é o catalisador da procura dos cursos EFA. Muitas vezes os formandos vão «parar» a um determinado percurso profissional, por mero acaso, porque era a oferta que ia iniciar e havia vagas. Considero também que ao nível do diagnóstico e encaminhamento de adultos para estes percursos não há um trabalho em rede que permita integrar formandos em cursos cuja área profissional é da sua motivação, experiência ou competência.” (FD3);*

*“A principal razão prende-se com a possibilidade de receber alguma remuneração enquanto fazem a sua formação. Pesa ainda o facto de poderem reciclar os seus conhecimentos e prepararem uma nova possibilidade de acesso ao mercado de trabalho que, por qualquer razão se fechou para eles.” (FD4).*

Nesta linha de ideias, os entrevistados fazem alusão à crise estrutural que afecta a ligação ao mercado de trabalho e a melhores qualificações académicas, que a sociedade capitalista assim o obriga. De acordo com Ana Maria Silva (2007),

*“ (...) a própria precarização do emprego e do trabalho, contribuíram para a emergência de novos discursos: nomeadamente os da passagem da qualificação à competência: nos novos contextos já não basta ter-se uma qualificação, mas importa ser competente de modo a garantir a própria empregabilidade.” (ibidem: 20).*

Outras razões são apresentadas por outros dois formadores (FD5 e FD6): a valorização pessoal, a obrigatoriedade a que estão coagidos pelos Centros de Emprego e, mais uma vez, a questão da bolsa de formação.

*“Valorização pessoal.” (FD5);*

*“Como já disse há pouco, os formandos desempregados estão mais motivados pela bolsa do que propriamente pelo curso em si. Além disso, a maioria não se inscreveu de livre e espontânea vontade. Pelo contrário, foram “intimados” pelo Centro de Emprego a comparecer numa sessão de esclarecimento sobre o referido curso. Podiam recusar mas estavam numa situação complicada, porque tinham de justificar o motivo e como não trabalhavam... Qual seria o motivo da recusa? Alguns alegaram que não gostavam muito da área, mas chegaram à conclusão que o mais importante era mesmo obter o 9.º ano e... a bolsa. No caso dos meus formandos, eles ouviram falar das Novas Oportunidades, foram à escola, informaram-se e decidiram apostar na sua formação.” (FD6).*

Em síntese, nesta perspectiva, o regresso à «escola» é focalizado não só no interesse da construção de saberes e competências que são, conjuntamente, individuais e colectivas, mas também na procura de melhor qualificação – formação – que constitua um trampolim para o mercado de trabalho e/ou para a melhoria de emprego.

### **4.3. O olhar da responsável da entidade formadora**

Como expusemos, no início deste ponto, na organização da informação recolhida através da entrevista à responsável pela entidade formadora, adoptámos o mesmo procedimento seguido na análise e interpretação dos discursos dos formandos, obtidos através do *focus group*. Organizámos o discurso tendo em conta a dimensão “A presente realidade – o Curso EFA” e determinámos as categorias seguintes: *Sentido do Curso EFA como espaço de oportunidade; Organização do plano curricular dos cursos EFA e Modos de concretização do curso EFA*.

Salientámos, ainda, que no decurso da realização da entrevista, a responsável pela entidade formadora explanou o seu ponto de vista, seguindo um formulário de questões por nós colocadas, tendo a entrevista decorrido num clima aberto e flexível que lhe permitiu emitir a sua opinião em relação aos cursos EFA, de forma espontânea e sempre que lhe pareceu oportuno intervir.

O discurso da responsável pela entidade formadora, no que concerne ao sentido dos Cursos EFA *como espaço de oportunidade* é, do ponto de vista das concepções, consentâneo com as concepções e princípios expressos no decreto-lei e na portaria analisados.

#### **4.3.1- Dimensão “A presente realidade – o Curso EFA”**

⇒ *Sentido do Curso EFA como espaço de oportunidade*



Tanto nos discursos legais como no discurso da responsável da entidade formadora, está muito presente a ideia da importância estratégica que todos os cursos EFA adquirem para a construção e manutenção de um *espaço de oportunidade pessoal e profissional*. A resposta dada pela entrevistada no que concerne ao sentido dos cursos EFA, como espaço de oportunidade, explícita que estes cursos são uma oferta de educação e formação que pretendem elevar as qualificações dos adultos. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de habilitação escolar ou dupla certificação de acordo com o perfil e a história de vida dos adultos. Ideia expressa no excerto seguinte:

*“Este programa trouxe um incentivo ao processo educacional dos adultos como nunca tinha sido feito (...) a qualificação dos recursos humanos. (...) a população portuguesa, principalmente a do Norte tem muito baixa qualificação de recursos humanos e, quando iniciamos cada um dos nossos projectos formativos, vemos que de facto a qualificação está a um nível muito inferior.” (RF)*

Este excerto remete para a dimensão política da problemática da Educação e Formação de Adultos em Portugal. Pretende-se, na opinião da responsável pela entidade formadora, a qualificação dos recursos humanos, para que a qualidade ao nível da empregabilidade seja maior. Logo, a EFA, sujeita à lógica do desenvolvimento de recursos humanos, tem como objectivo a promoção da adaptabilidade ao mercado de trabalho, a garantia da inclusão social, da produtividade/profissionalidade e da empregabilidade.

Assim sendo, no que diz respeito aos princípios de base dos cursos EFA, a entrevistada afirma que

*“(...) são três princípios básicos, que é a redução dos défices de qualificação da população, a estimulação para uma cidadania mais activa e melhorar a empregabilidade, conseguindo-se assim a inclusão social e profissional. Aliás, estes princípios são os que são ditados pela legislação destes cursos de formação.” (RF).*

Em síntese, parece-nos que, explícita ou implicitamente, a responsável pela entidade formadora defende que os cursos EFA pretendem, fundamentalmente, elevar a escolaridade e a empregabilidade, tendo em conta uma sociedade globalizada, onde a qualidade da formação dos cidadãos é cada vez mais importante. Por outro lado, também, a empregabilidade é entendida como algo muito precário, o que reforça a necessidade de capacitar o adulto para as novas necessidades e exigências do mercado de trabalho.

Concluindo, parece-nos que estes cursos, na sua maioria, apresentam-se como um espaço de oportunidade pessoal e profissional para o adulto que os procura. As directrizes são dadas pela tutela e adaptadas pelas entidades formadoras que procuram atender às necessidades dos adultos e prepará-los para uma vida pessoal e profissional futura de melhor qualidade.

⇒ ***Organização do plano curricular dos cursos EFA***

Os cursos EFA consubstanciam-se numa matriz curricular organizada por competências, em torno da qual se concebe, desenha e desenvolve o currículo dos diferentes cursos. A construção do currículo é feita em função de perfis individuais dos adultos, onde existe uma articulação da Formação Base (FB) e Formação Profissionalizante (FP). Estrutura assente em competências-chave, tendo em vista uma certificação escolar e profissional ou apenas escolar e eventual progressão para níveis subsequentes de formação.

Relativamente à *Organização do plano curricular dos cursos EFA*, para a entrevistada, a decisão curricular está a ser concretizada na oferta formativa e o currículo encontra-se organizado de forma integrada e flexível, isto é, a estruturação curricular é realizada a partir do Reconhecimento e Validação de Competências, previamente adquiridas formal ou informalmente. O currículo integra competências técnicas, sociais e relacionais necessárias à certificação escolar e profissional. Esta visão é traduzida no excerto seguinte:

*“Tem como base a aprendizagem ao longo da vida e um percurso flexível de formação, ou seja, que começa num processo de RVC, de Reconhecimento e Validação de Competências, que depois fará um encaminhamento para os cursos de formação e existe também aqui um pilar muito importante neste modelo de formação actual dos cursos EFA, que são os processos reflexivos de aprendizagem.” (RF).*

⇒ ***Modos de concretização do curso EFA:***

No que concerne a esta categoria, a entrevistada refere que o modelo de formação assenta numa perspectiva de Educação e Formação ao Longo da Vida, equivalente aos níveis I e II de qualificação profissional como requisito para inserção no mundo do trabalho e acesso a trajectos formativos subsequentes. Salienta ainda que *“existe também (...) um pilar muito importante neste modelo de formação actual dos cursos EFA, que são os processos reflexivos de aprendizagem.”* Esta ideia converge com o expresso na Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, no CAPÍTULO II, SECÇÃO I,

Artigo 5.º, alínea onde se e), preconiza que o progresso da formação deve ser centrada em “processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens, através do módulo Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para os cursos de nível secundário.”

Os cursos EFA assentam num modelo de formação modular estruturado a partir de unidades de competência e/ou unidades de formação e o modelo pedagógico da formação centra-se em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens, através do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), para o nível secundário.

Importa realçar que na construção do PRA, o formando de um curso EFA – NS de dupla certificação – parte da sua história de vida e engloba ao longo do seu percurso formativo os diferentes temas abordados nas UFCD, demonstrando as competências adquiridas nas respectivas áreas. Todavia, na segunda parte do PRA, o formando deverá incluir os trabalhos que reflectem as competências adquiridas na formação base e tecnológica. Ao longo da construção deste portefólio, o formando é o autor que, gradualmente, vai construindo, reformulando e reflectindo sobre a sua “obra”, ou seja, sobre o seu processo de aprendizagem.

Relativamente à subcategoria *competências versus optimização do modelo de formação dos cursos EFA*, a responsável pela entidade formadora considera que

*“São as competências pessoais e profissionais, (...) principalmente as competências pessoais, o saber estar, acaba por ser o que é mais trabalhado. Em termos profissionais, tenta-se trabalhar o mais e o melhor possível, mas nem sempre as pessoas depois conseguem escolher os cursos da sua orientação vocacional.” (RF).*

Acrescenta que os cursos EFA visam a promoção de competências e a valorização dos saberes dos adultos, entendendo-os como uma fonte de riqueza.

É visível pelo discurso da entrevistada que a optimização do modelo de formação dos cursos EFA, é feita através de modelos inovadores que permitem, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram. Segundo a responsável pela formação, o modelo actual responde às necessidades da procura dos adultos, embora precise de algumas melhorias sobretudo, no que diz

respeito à componente de formação prática e com o objectivo de igualar os modelos de aprendizagem europeus e internacionais. Ideia expressa no seguinte excerto:

*“ (...) para já manteria o modelo actual, considerando o que deveria ser melhorado: que era o aumento da formação prática em contexto de trabalho, as componentes AA e PRA e se calhar, isto numa perspectiva se calhar um bocadinho mais utópica, mas querendo tornar isto mais real, conseguir integrar os aspectos mais positivos dos modelos de aprendizagem europeus e internacionais. (...)” (RF)*

Cada vez mais importa certificar as competências que os adultos adquiram fora das instituições de educação formal e essa certificação é possível através do actual modelo formativo destes cursos. Esta visão é traduzida pela responsável, quando afirma que:

*“Eu acho que era importante abrir o modelo à sociedade de globalização em que vivemos.” (RF)*

Em síntese, o reconhecimento das competências dos adultos assume maior visibilidade nos diferentes domínios de aprendizagem preconizados no actual modelo de formação. Este modelo inscreve-se numa dinâmica de reconhecimento e validação de competências.

*“Assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA (...) e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram. A necessidade premente de aumentar a qualificação da população adulta, o desenvolvimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências, (...)” Portaria n.º 817/2007, Nota Introdutória.*

A valorização das competências adquiridas por via da experiência e a construção de percursos de formação são predicados fundamentais para promover os níveis de participação dos adultos nos cursos EFA. O restabelecimento da qualificação destes requer a valorização de contextos não formais de aprendizagem, na medida em que a valorização das competências adquiridas é essencial para fomentar o (re) ingresso em percursos de aprendizagem.

#### ⇒ ***Curso EFA: Razões que estão na base da procura dos cursos***

Interpelada sobre as razões que levam os adultos a procurar os cursos EFA, a responsável pela instituição formadora apontou o aumento das qualificações dos adultos, a promoção da auto-estima e a oportunidade de emprego, como razões. Aliás, razões que foram também evocadas pelos adultos que entrevistámos.

Estas razões são expressas na seguinte afirmação:

*“Os adultos acabam por reconhecer que necessitam de aumentar as suas qualificações. Os adultos que nos chegam aos cursos, a maior parte deles passa pelo Centro de Novas Oportunidades, portanto, passam por todo aquele processo de diagnóstico e encaminhamento e, apesar de eles não virem muito conscientes, eles depois reconhecem que necessitam de aumentar as suas qualificações. Mas também existe aqui uma questão muito importante que é a promoção da auto-estima. As pessoas que nos chegam cá têm a sua auto-estima de rastos.”* (RF).

Relativamente à subcategoria das *expectativas versus realidade*, a entrevistada refere que as expectativas são positivas, pois, em sua opinião, através deste projecto os adultos podem trabalhar, de forma adequada, competências pessoais e profissionais, constituindo, assim, uma nova oportunidade para os adultos que procuram estes cursos. Esta percepção é expressa na afirmação seguinte:

*“É um projecto que é muito completo e (...) trabalha as competências pessoais e profissionais, de facto dá uma nova oportunidade aos adultos.”* (RF).

Quanto à realidade, nas palavras da entrevistada, estes cursos são um sucesso:

*“Nós temos muito poucas desistências e as desistências que temos é por questões de saúde e por questões de força maior, mas, de resto, as pessoas levam os cursos todos até ao fim.”* (RF).

Todavia, este optimismo expresso pela coordenadora desta entidade não é partilhado pelos formandos, dado que alguns criticaram o sucesso destes cursos, onde predomina alguma displicência e pouca exigência por parte de alguns formadores.

A responsável pela entidade formadora tem consciência que nem sempre a realização profissional do adulto é alcançada, porque o adulto, muitas vezes, frequenta um curso sem ter a certeza de que é aquele curso ou saída profissional que quer. Contudo, a responsável considera um caso de sucesso se conseguir que o adulto trabalhe, eficazmente, as suas competências pessoais.

Para a entrevistada, a formação é de qualidade, se as pessoas formadas adquirirem competências e as souberem mobilizar no trabalho.

Mas será mesmo assim? Na busca de um sistema de educação e formação de adultos válido é importante que este prepare cada vez mais o adulto para ser um cidadão activo e reflexivo. Concluindo, nesta entidade formadora, os objectivos e pressupostos preconizados nos documentos normativos têm sido plenamente concretizados e com taxas de sucesso significativas.

## **Considerações Finais**

## Considerações Finais

A realização deste trabalho de investigação, focado na problemática educativa da Educação e Formação de Adultos, permitiu percorrer um trajecto investigativo sobre um contexto específico que me propiciou, enquanto profissional desta área de formação há seis anos, um grande enriquecimento pessoal e um aprofundamento de conhecimentos neste domínio, que será útil no futuro profissional próximo. Com efeito, as motivações iniciais, pessoais e profissionais que me mobilizaram para a realização deste estudo foram alcançadas, sobretudo a crença de que uma investigação estruturada contribuiria para melhorar a percepção sobre a Educação Formação de Adultos, em geral, sobre o funcionamento do curso de Práticas de Acção Educativa – Acompanhante de Crianças (Acção 1), em particular.

Neste processo, este momento final do trabalho representa mais um momento de reflexão e pressupõe tecer algumas considerações sobre o estudo realizado e espelhar as ideias chave, que se destacam, intentando compor uma argumentação final que reflecta as questões que estiveram na base desta investigação e em torno de todo o percurso efectuado. Percurso que, como aludimos, nos permitiu desenvolver e consolidar competências de investigação, assim como aprofundar conhecimento sobre uma medida da política educativa portuguesa – os cursos EFA e, nesse âmbito, sobre uma realidade concreta. Os cursos EFA configuram uma aposta da política educacional, que se foi incrementando de modo evolutivo, desde a LBSE (1986) até à actualidade. Subjacente a esta medida está, pelo menos ao nível dos discursos oficiais, o desafio político que aponta para o combate à exclusão social e para o desenvolvimento, qualificação e realização pessoal/profissional do adulto, no pressuposto de que todas as competências e aprendizagens realizadas ao longo do percurso de vida de cada sujeito são positivas e enriquecedoras para a sua vida pessoal e profissional, no quadro dos princípios da *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Nesta perspectiva, e como ao longo do trabalho sustentámos, aderimos a uma concepção de educação que preconiza experiências formativas nas quais os adultos se sentem protagonistas na construção de aprendizagens significativas (Ausubel, 1982). Tal como também aludimos, a aprendizagem é significativa, sempre que se procura dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou informações e as

concepções e conhecimentos já existentes ou com alguma experiência prévia. Dito de outro modo, a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais a formação se desenvolver em ambientes de aprendizagem favoráveis à participação, ao diálogo e à reflexão e permite o desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito dos adultos, inculcando neles a confiança em si próprio e nas suas capacidades/ competências.

Focando-nos nas ideias chave a que chegamos, e tendo em conta as questões que orientaram esta investigação, os dados revelaram que os adultos retomaram a “escola”, essencialmente, por razões relacionadas com a melhoria da suas qualificações e na expectativa de melhorarem também a sua situação profissional e/ou de arranjar um emprego. O facto de terem acesso a uma bolsa de formação não deixa de ser relevante para que os adultos escolhessem este tipo de curso, visto que todos se encontravam desempregados. Em síntese, para além da certificação escolar (o 9º ano de escolaridade), a escolha destes cursos parece ser sinónimo de procura de melhores condições de vida e de emprego, e constituir assim, um investimento e um novo projecto de vida, revelando-se uma oportunidade única e de que “aprender, compensa!”

Os resultados obtidos permitem perspectivar que os adultos atribuem sentidos de relevo à formação que receberam no âmbito do curso EFA, reconhecendo que recorreram ao curso na perspectiva de obterem o diploma da escolaridade obrigatória que lhes permitisse aumentar as suas competências para enriquecer a sua formação e perspectivar o futuro em termos de novos projectos de empregabilidade. Tal como sublinha Martín (2007), “a educação deve servir para tornar mais fácil ao indivíduo a transição para esse novo estado ou situação” (*ibidem*: 67), através dos percursos formativos e de experiências de vida para si significativos.

Na perspectiva destes adultos, os saberes com maior significado prendem-se com o saber – saber (aprender a conhecer) e o saber – fazer, o que nos permite apreender que, na escolha do curso e na vontade demonstrada em concluí-lo, os adultos tiveram em conta características de desenvolvimento profissional, destacando a importância do papel/ perfil dos seus formadores como instrumento de transmissão dos conteúdos de aprendizagem, e os saberes de base e tecnológicos como fulcrais para o futuro socioprofissional.

Com efeito, sobre a presente investigação concluímos que, para os adultos, o curso EFA que frequentaram foi um espaço de aprendizagem acolhedor e agradável, sendo as condições físicas que envolvem o curso o aspecto que assinalaram como mais



negativo. Estes resultados permitem-nos considerar que a EFA parece assumir mais importância em termos pessoais e económicos do que sociais ou culturais.

Relativamente ao modelo pedagógico adoptado no curso em estudo, os dados revelaram também que ao longo do seu desenvolvimento, os adultos vivenciaram situações de formação em grupo, que lhes possibilitou o contacto com novos conhecimentos e, no final do curso, através do estágio, com o mercado de trabalho, permitindo-lhes uma visão mais aprofundada da realidade e uma maior vivência social.

Convém referir, que relativamente às UFCD que compõem o plano curricular do curso, os adultos admitiram que os módulos de formação base e tecnológica estão bem estruturados, embora afirmem que deveria existir mais tempo de formação da parte prática e de algumas UFCD mais relacionadas com o curso em si: como a contabilidade ou as línguas estrangeiras.

No que diz respeito aos formadores, a opinião dos adultos é unânime, considerando que os formadores que leccionaram as UFCD possuem um perfil adequado a este tipo de ensino, tecendo-lhes elogios e destacando como características fundamentais de um bom formador: o profissionalismo no desempenho da sua função, o interesse e o entusiasmo do formador na transmissão dos conteúdos, a disponibilidade, a paciência, a competência e a sensibilidade. Através desta caracterização dos formadores feita pelos formandos, poder-se-á inferir que a ideia de facilitismo, muitas vezes associada a este tipo de formação e aos próprios formadores, parece não ser aqui aplicada, embora se possa considerar que a visão que transmitem é extremamente positiva, podendo daqui também inferir uma certa ausência de sentido crítico por parte dos formandos.

No que concerne ao modelo de formação ministrado no curso EFA, os adultos/formandos entrevistados referem que este está de acordo com as expectativas e que se integra na área de competência que frequentaram. Identificámos, nesta visão, uma proximidade com o pensamento de Alonso (1998) quando referindo-se ao o paradigma curricular da EFA advoga que este “atende simultaneamente ao indivíduo, enquanto construtor de aprendizagens, capaz de dar significado ao conhecimento e à experiência através da acção socializadora e crítica com os contextos de referência (...)” (*ibidem*: 392), corroborando a ideia de que na EFA a aprendizagem é um projecto essencialmente pessoal. Mas, como ao longo do trabalho fomos sustentando, o desejo de aprender por parte do formando sendo fundamental não é suficiente, precisando de ser

auxiliado pelo formador, que é decisivo na elevação da sua auto-estima, do seu auto-conceito e no conhecimento de si mesmo. No caso concreto do estudo, e para além dos aspectos já referidos, os formandos consideraram a formação que receberam no âmbito do curso EFA foi muito importante também a este nível de melhoria da auto-estima. Esta ideia parece estar relacionada com uma atitude positiva de adesão ao curso por parte dos adultos e com o facto de estes considerarem que o curso apresenta um currículo flexível e com componentes que podem ser articuladas com interesses práticos e úteis à vida pessoal e profissional, realizando aprendizagens funcionais.

A partir do estudo realizado (com base na articulação dos dados recolhidos no trabalho empírico com o quadro teórico de referência), constámos que os cursos EFA promovem o aprofundamento de conhecimentos e de competências relevantes para e no mercado de trabalho, por um lado, e por outro, como referimos já, para a formação pessoal dos sujeitos contribuindo para a melhoria da auto imagem e do auto-conceito.

Centrando-nos na visão dos formadores entrevistados, tidos como sujeitos centrais em todo o processo formativo eles revelam, no geral uma visão positiva desta iniciativa, entendendo-a como o «ovo de Colombo» da Inclusão e como uma arma de combate à exclusão social. Neste contexto, a visão que têm de si é a de formador e, simultânea e intrinsecamente, de educador-professor-formador-mediador.

De acordo com os formadores, o modelo actual de formação foi entendido e utilizado como um referencial na construção e desenvolvimento do currículo, permitindo, orientar o trabalho e a validação de competências adquiridas pelos formandos. Os discursos destes intervenientes permitiu-nos concluir que a construção curricular flexível implementada e o processo reflexivo que desenvolveram ao longo do curso, conduziu a uma maior consciencialização do seu papel e do perfil de competências que consideram dever ter, enquanto formadores, em contexto de EFA.

Os dados permitiram ainda concluir que as práticas de configuração curricular desenvolvidas e os processos reflexivos convergiram expressivamente para que os formadores mentalizassem as competências que deveriam possuir e/ou activar em função do papel que desempenham.

Neste momento final do trabalho, não podemos deixar de nos interrogar se será possível com os objectivos, pressupostos e resultados desta investigação passar ao lado das necessárias transformações do sistema de ensino, da necessidade de redefinição da rede escolar nacional e da importância da transformação do mercado? E por outro lado,

interrogamo-nos também se fará sentido, com tantas transformações, definir uma política global e coerente de educação e formação de adultos e não se redefinirem certos princípios gerais do sistema educativo nacional, como o sistema de formação de formadores e as modalidades educativas?

Consideramos, por isso, muito importante que o Ministério da Educação determine os problemas sócio – educacionais que caracterizam o sistema de EFA e defina medidas coerentes para sobre eles actuar de modo a poder colmatar as falhas estruturais e de solução mais urgente, qualificando as pessoas que procuram estas respostas formativas alternativas sem que o processo fique refém de lógicas economicistas.

Num quadro global de desenvolvimento e qualificação das sociedades, Portugal deveria ratificar os recursos e accionar os mecanismos imprescindíveis para colocar em prática os modelos de reconhecimento de competências obtidas por vias não formais e informais. Segundo Silva e Rothes (1998), a educação e formação de adultos convencionada “uma revalorização da relação entre educação e cidadania devido à importância atribuída ao conhecimento na construção de economias mais competitivas e ao papel que as modalidades de educação não-formal e informal podem desenvolver na promoção da aprendizagem ao longo da vida” (*ibidem*: 79).

Concluída esta dissertação e conscientes de que as “conclusões” são sempre considerações inconclusivas, consideramos que este trabalho deixa em aberto muitos caminhos para investigações futuras, nomeadamente ao nível de um maior aprofundamento sobre as práticas formativas e modos de trabalho pedagógico utilizados em contexto de Educação e Formação de Adultos. Por outro lado, e dadas as expectativas e motivações que os adultos, sujeitos desta investigação, revelaram na frequência do Curso EFA, encaramos também pertinente aprofundar esta temática no sentido de compreender em que medida estas vivências formativas geram efeitos perduráveis e contínuos na vida dos adultos.

## Referências Bibliográficas

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2000) *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave*, (documento de trabalho), volumes I e II. Lisboa.

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2001) *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a acção*, Editorial do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação. Lisboa.

Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (2002), *Manual de Apoio à Intervenção*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação. Lisboa.

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (1996) “Ser professor reflexivo”. in ALARCÃO, Isabel *et al* – *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de reflexão*. Porto: Porto Editora.

ALLAL, L., GARDINET, J., PERRENOND, P. (1986) *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L., MAGALHÃES, J., BARROS, G., CASTRO, J., OSÓRIO, A., SEQUEIRA, F. (2001) *Referencial de competências-chave – Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

ALONSO, L. (2001) “A Construção de um Referencial de Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade.” in *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade*, 41-46. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

AUSEBEL, D.P (1982) *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

AUSUBEL, D.P, NOVAK, J. e HANESIAN, H. (1980) *Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro: Interamericana.

AZEVEDO, J.(2007) Relatório Final – Debate Nacional sobre Educação – *Como vamos melhorar a Educação em Portugal*. Conselho Nacional de Educação.

BALL, S.J. (2001) “Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”, in *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, n.2, 99-116.

- BARBOSA, F. V. (1999) “Competitividade: conceitos gerais.” in RODRIGUES, S. B. (org.). *Competitividade, alianças estratégicas e gerência internacional*. São Paulo: Atlas.
- BARDIN, Laurence (1991) *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George Org. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- BELCHIOR, F.H. (1990) *Educação de adultos e educação permanente: a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, R. e BICKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTIN, G. e JULIEN, L. (2000) “L’obsession des compétences – son impact sur l’école et la formation des enseignants”, Ed. Nouvelles, Québec, Canadá.
- BRITTO, L.P.L. (2003) *Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras.
- CANÁRIO, R. (1999) “Formação de adultos e modos de trabalho pedagógico.” in *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 119-130.
- CANÁRIO, Rui (2001) *Educação de adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa. (2ª edição).
- CANÁRIO, Rui (2001) “Adultos – da escolarização à educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-99.
- CANÁRIO, Rui, Org. (2002) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora. (2ª edição).
- CANÁRIO, Rui e BELMIRO, Cabrito, Orgs. (2005) *Educação e formação de adultos – Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- CASTORINA, J.A (2006) *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Ática Editora.
- COLARDYN, D. & BJORNAVOLD, J. (2005) *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and practices in validation non-formal and informal learning*. CEDEFOP, Panorama Series, 117. Luxembourg: Publications of the European Communities.
- COLL, César. (1996) *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática.

- CORREIA, J.A. (1997) “Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modelos de pensar na sua articulação.” in CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J.A. (1998) *Para uma teoria crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- COURTOIS, B e G. PINEAU (org.) (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- COUTINHO, Clara Pereira (2003) *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*, Tese de Doutoramento, Braga: IEP – Universidade do Minho.
- DE NATALE, M<sup>a</sup> L. (2003) *La Edad Adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- DUARTE, M. I. (2006) *Compreender a construção participativa do currículo tendo como referência: “Referencial de Competências-Chave EFA e Referencial de Formação Profissional (IEFP)”*. Comunicação oral apresentada no curso da Organização Pedagógica ao Desenvolvimento e Avaliação dos Cursos EFA. Janeiro, 19. DREALG, Faro, Portugal. [Suporte PowerPoint, documento não publicado]
- FINGER, M., (1989) *Apprendre une issue*, Editions LEP, Lausanne.
- FREIRE, Cláudia (2007) Dissertação de Doutoramento – Educação de Adultos; Revisão holística na Educação de Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Doctorado en “EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS”.
- FREIRE, Paulo (2005) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43<sup>o</sup> edição.
- FREITAS, L; FREITAS, C. (2002) *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- KNOWLES, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Edgewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- KNOWLES, M. (1992) Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4 (1), 11-14.
- LEITE, C. (1999) “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva.”, in *Território educativo* n<sup>o</sup> 7, 1- 11.
- LEITE, Carlinda, GOMES, L. e FERNANDES, Preciosa (2001) *Projectos Curriculares de Escola e Turma*, Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002) *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto, Edições ASA.

- LEITE, Carlinda (2003) *Modos de fazer escola e a flexibilização curricular – Para uma escola curricularmente inteligente*, Edições ASA, 146 – 154.
- LIMA, Licínio (2007) *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- LINDEMAN, E. (1926) *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- MALGLAIVE, G. (1995) *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.
- MARTINS, E. et al Org. (2001) “Os alunos de volta à escola”, in *Diferentes Faces da Educação*, Arte e Ciência, São Paulo, Villipress, 7-124.
- MARTINS, H. (2004) “Metodologia qualitativa de pesquisa”, *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.º 2.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- MILES, MB. & HUBERMAN, AM. (1994) *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MOREIRA, J., (2001). O Trabalho de Campo em Geologia com alunos do 11º ano – uma Perspectiva Inovadora. Da Construção de Materiais à aprendizagem dos alunos, Tese de Mestrado. Porto, Universidade do Porto.
- MORGAN, D.L. (1998) *The Focus Group Guidebook*, Vol.1, Sage Publications.
- MORGAN, D.L. (1998) *Planning Focus Group*, Vol.2, Sage Publications.
- MUCCHIELLI, R. (1981) *Opinions et changement d'opinion: connaissance du problème, applications et pratique*. Paris : Éditions ESF.
- NÓVOA, A., FINGER, M. (1988) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.
- NÓVOA, A. (coord.) (1992) O Método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 7-20.
- PACHECO, José Augusto (2008) *Organização Curricular Portuguesa*. in *Colecção Currículo, Políticas e Práticas*. Nº30, Porto Editora, Capítulo VIII, 283 – 322.
- PACHECO, José Augusto (2009) “Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização.” *Revista Portuguesa de Educação*, vol.22, no.1,105-143.
- PIAGET, Jean (1974) *A Tomada de Consciência*. São Paulo: EDUSP.

- PIAGET, Jean (1987) *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira Pires (2002) Dissertação de Mestrado – Educação E Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências, na Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias.
- PONTE, João Pedro (1994) “O estudo de caso na investigação em educação matemática.” *Quadrante*, Vol.3, nº 1, 3-17.
- QUITÉRIO, Diana (2009) Dissertação de Mestrado Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária – Da Escola da Vida à Vida na Escola Trajectos, Percursos e Vivências na Educação e Formação de Adultos, na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Gradiva – Publicações, Lda.
- RAMOS, C.C. (2001) “Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias da regulação social. O caso das políticas públicas de Educação em Portugal”, Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa
- RIBAS, Béatrice (2004) Dissertação de Mestrado – Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, na Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- RICHARDSON, R.J. (1999) *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo Atlas.
- RODRIGUES, Sandra (2009) “Guia de Operacionalização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.” (*Recursos e Dinâmicas*, 5), Agência Nacional para a Qualificação, IP. 1ª Edição.
- ROGERS, Carl R. (1983) *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROGERS, Carl R. (1997) *Tornar-se pessoa*. Trad. Manuel J. C. Ferreira, 5 edição. São Paulo: Martins Fontes.
- ROLDÃO, M.<sup>a</sup> do Céu, (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação.



- ROTHES, Luís (2007) “Educação e formação de adultos em Portugal: Circunstâncias e desafios.”, in *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*, 75-83. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ROTHES, Luís e SILVA, Augusto Santos (1998) “Educação de Adultos”, in AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos*. Vol. III. Lisboa: Ministério da Educação, 17-103.
- SAINT-GEORGES, Pierre (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SILVA, A. Santos (1990) *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Asa.
- SILVA, C. (2005) *Teorias da aprendizagem: para uma educação baseada na evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- STAKE, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- TAVARES, J. (1996) *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TERRASÊCA, Manuela (1996) “ Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo.”, in *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. FPCE- UP. 116-128. (Dissertação de Mestrado)
- TORRES, C.A. (1994) *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes.
- TRINDADE, Rui (2002) *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- TRINDADE, Rui (2010) Educar e Aprender: um desafio institucional. [On- line], <http://www.e-liderar.org/documents/rui%20trindade/RuiTrindade.pdf>, 16/05/2010.
- TUCKMAN, B. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. 1ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1998) *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- USHER, Robin, BRYANT, Ian, and JOHNSTON, Rennie (1997) “Adult Education and the Postmodern Change”, Routledge, London.
- VICTORIA, C.G, KNAUTH, D.R, HASSEN, M.N.A (2000) *Pesquisa Qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre, Tomo Editorial.

VYGOTSKY, L. (1998) *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora Lda.

VYGOTSKY, L., LEONTIEV, L. (1977). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Editorial Estampa.

ZABALZA, Miguel, (2007) *Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

YIN, Robert K. (1990) *Case study research: design and methods*. EUA: Sage Publications.

### **Outra Bibliografia de suporte ao trabalho empírico**

ASÚN, José e FINGER, Mathias (2001) *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*, Porto: Porto Editora.

BELL, Judith, (1997) *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva.

BERGER, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional.” *Revista Psicológica e de Ciências de Educação*, nº 3/4, 23 – 36.

ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (org.), (2001) *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia Editora, Lda.

GAUTHIER, Benoît, Org. (1992) *Recherche Sociale, de la Problématique à la Collecte des Données*, Québec: Press de l’Université du Québec.

HABERMAS, J.(1971) *Knowledge and human interests*. Boston, Beacon Press.

KREUGER, R.A. (1994) *Focus Group: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

LEITÃO, J. A. (coord.) (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos: Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.

LESNE, Marcel (1984). “Trabalho pedagógico e formação de adultos”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MELO, A. (1981) “A Educação de Adultos: conceitos e práticas”, in SILVA, M. et al. (coord.) *Sistema de ensino em Portugal* (1981), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 355-382.

MELO, A. LIMA, L. ALMEIDA, M. (2002) Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa, Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

QUINTAS, Helena Luísa Martins (2008) “Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida.” – (Perspectivas e reflexões). Lisboa: ANQ

SILVA, A. S., Pinto, J. M. orgs. (1986) Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Ed. Afrontamento.

VALA, J. (1986) “A Análise de Conteúdo.”, in PINTO J.M; SILVA A.S. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 101-128.

VYGOTSKY, L., LEONTIEV, L. (1977) Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Editorial Estampa.

### **Legislação de Suporte**

Despacho conjunto nº 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de Novembro.

Despacho conjunto nº 650/2001, DR 167, Série II, de 20 de Julho.

Despacho nº 11 203/2007, DR 110, Série II, de 8 de Junho.

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986.

Portaria nº 230/2008, DR 48, Série I, de 07 de Março.

## **ANEXOS**

## **Anexo I**

### **Guião de Discussão do *Focus Group* (Formandos)**


**Guião Organizador do *Focus Group* aos Formandos**

- Quais os motivos que estiveram na base do seu regresso aos estudos?
- Por que razão escolheu este curso?
- Considera que os cursos EFA respondem às suas necessidades?
- O que valoriza mais na formação que está a vivenciar?
- E o que valoriza menos?
- Que mais valias pensa que este curso pode trazer para a sua vida pessoal?
- Que expectativas tem em relação ao seu futuro profissional depois da realização deste curso?
- O que mudaria no curso que está a frequentar?
- Considera que as UFCD's do seu curso são importantes para a sua formação pessoal e profissional? Que outras UFCD'S gostaria de ter?
- Qual a sua opinião sobre os formadores que leccionam as UFCD's?
- Em sua opinião, o que é que gosta mais nesta escola? Porquê?
- O que gosta mais nas aulas? Porquê?


## **Anexo II**

### **Guião da Entrevista aos Formadores**


### **Guião Organizador da Entrevista aos Formadores**


 Qual é a sua experiência na formação de adultos? Trabalhou sempre nesta área ou também no ensino dito regular?


 Qual a sua opinião em relação aos curso EFA, em geral? E em relação ao curso que lecciona em particular?


 Que mais valia considera que este curso traz aos adultos que o frequentam?


 Que razões pensa que estiveram na origem do retorno à “escola” destes adultos?


 Pode falar-me um pouco do modelo pedagógico que utiliza na formação com estes adultos?


 Recorre a métodos e a estratégias pedagógicas específicas? Quer falar-me um pouco dessas estratégias?


 Em relação ao currículo dos cursos EFA, qual é a sua opinião?

 Na organização das suas sessões, dentro dos modelos existentes, que modelo de planificação da sessão formativa utiliza?

 Tem autonomia para ensinar outros conteúdos não previstos no referencial? Pode clarificar em que aspectos?

 Pode falar-me um pouco do modo como os formandos são avaliados? Recorre a procedimentos já prescritos ou cria os seus próprios instrumentos?

 Em sua opinião, os formadores dos cursos EFA devem ter um perfil específico para trabalhar com este tipo de público?

 Como definiria um bom formador?

UFCD: \_\_\_\_\_



## **Anexo III**

### **Guião da Entrevista à Coordenadora da Entidade Formadora**

### **Guião Organizador da Entrevista à Coordenadora da Entidade Formadora**

- Qual é a sua opinião em relação à educação de adultos, em geral, e às mais recentes medidas políticas que foram tomadas neste domínio?
- Que papel considera que esta formação tem na sociedade, em geral?
- Quais são os princípios que estão na base dos cursos EFA?
- Quais são os desafios que estas novas práticas de Educação e Formação colocam ao sistema de ensino/ aprendizagem?
- Em relação a esta instituição específica, que cidadão pretende formar com os cursos EFA que são leccionados nesta entidade?
- Considera o currículo dos cursos adequado aos objectivos que se pretendem?
- Que modelo de formação está subjacente aos cursos EFA?
- Que competências se pretendem desenvolver com os cursos EFA?
- Em que aspectos considera que o currículo dos cursos EFA podia ser melhorados?
- Em sua opinião, quais são as razões que levam os adultos a retornarem os estudos?
- O que consideraria um bom modelo de formação de cursos EFA?

## **Anexo IV**

### **Grelha de Análise de Conteúdo do Focus *Group***

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

Grelha de análise dos Discursos dos Formandos

Dimensão	Categorias /subcategorias	Discursos dos Formandos	Síntese
<i>Regresso à «escola»</i>	<p><i>Sentido de Curso EFA como espaço de Oportunidade:</i></p> <p>- Motivos do regresso</p>	<p><b>Ana:</b>« (...)a necessidade de concluir o 9º ano e obter a qualificação a nível profissional III (...)»</p> <p><b>Alice:</b> «finalizar o 9º ano e obter a dupla certificação»</p> <p><b>Luísa:</b> «facto de não conseguir arranjar trabalho, sentir que não estava preparada para ingressar no mundo de trabalho por falta de habilitações. Por outro lado, sentia necessidade de me valorizar a nível pessoal e conhecer outras realidades. Concluir o ensino básico, devido a sentir essa necessidade a nível pessoal e obter novos conhecimentos.»</p> <p><b>Augusto:</b> «foi a rescisão contratual da empresa onde trabalhava já por 27 anos, ficando desempregado. Como tenho a consciência que não é fácil arranjar emprego com esta idade, visto ser “velho” para conseguir emprego e, ao mesmo tempo, novo para ser reformado, tinha de fazer alguma coisa que pudesse abrir portas para o futuro. Optei pela valorização académica e, ao mesmo tempo, escolhi um curso profissional para que tivesse condições para exercer alguma actividade por conta própria.»</p> <p><b>Paula:</b> «a conclusão do 9ºAno de escolaridade, bem como obter em paralelo uma formação profissional, que me desse a possibilidade de ingressar novamente no mercado de trabalho.»</p> <p><b>Sara:</b> «concluir o 9º ano, obter dupla certificação para assim obter maior facilidade de ingressar no mundo de trabalho»</p> <p><b>Carlos:</b> «estar desempregado a longo prazo e de ser muitas vezes confrontado nas entrevistas de emprego com a situação de não ter completado o 9º ano.»</p> <p><b>Rosa:</b> «uma oportunidade para abrir os novos horizontes.»</p> <p><b>Rita:</b> «ficar com o 9º ano»</p> <p><b>Mónica:</b> «por causa do 9ºano»</p>	<p>Os principais motivos de regresso à “escola” são: a obtenção da dupla certificação, ou seja, maior qualificação escolar (a obtenção do 9º ano de escolaridade) e profissional para poder (re) ingressar no mundo do trabalho, a oportunidade de conseguir um novo emprego.</p> <p>Apenas 3 formandos apontaram como motivo de regresso: o facto de estarem desempregados.</p> <p>Apenas 1 formando referiu como motivo a oportunidade para abrir novos horizontes (conhecimentos e experiências).</p>

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	- Razões da escolha do curso	<p><b>Paulo:</b> «por causa de tirar o 9º ano»</p>	<p>Como principais razões da escolha do curso que estão a frequentar, quatro dos formandos apontaram o facto de este ser um sonho antigo e por gostarem da área - o trabalho com as crianças.</p> <p>Dois formandos referiram que escolheram o curso porque foi aquele que surgiu no momento, pois estavam sem qualquer tipo de actividade e pareceu-lhes um curso válido. (Sara e Luísa)</p> <p>Apenas um formando (Paulo) escolheu o curso por ter boas referências da instituição promotora do curso.</p>
		<p><b>Ana:</b> «Escolhi este curso para realizar um sonho antigo.»</p> <p><b>Alice:</b> «Escolhi este curso, porque é uma área que sempre gostei e onde existe emprego nesta área.»</p> <p><b>Luísa:</b> «Escolhi este curso, porque foi o que apareceu na altura e pelo acaso da vida. Com o objectivo de ingressar num curso que fosse de encontro às minhas necessidades, uma vez que tenho como finalidade criar o meu próprio posto de trabalho. (...)»</p> <p><b>Augusto:</b> «Desde há muito tempo que acompanhava trabalhos de colegas e amigos, entendendo, no entanto, não ser racional da minha parte, apesar de gostar muito, dar o salto para o escuro, deixando para trás uma actividade que acreditava ser garantida. O passado recente veio provar o contrário, quanto à actividade em que estava, pelo que tinha mesmo de fazer uma opção e o mais breve possível. Não sou de ficar parado, preciso ter um objectivo concreto. Era, então, ocasião para escolher uma matéria que me era agradável e que, a prática não exigiria investimentos avultados.»</p> <p><b>Paula:</b> «A escolha do meu curso foi na sequência do gosto que tenho pelos miúdos, para além de considerar esta área uma das mais importantes, actualmente, também tentei fazer um curso em que obtivesse uma bolsa de formação, pois a minha situação era de desempregada.»</p> <p><b>Sara:</b> «Escolhi este curso como poderia ter escolhido outro, já há muito tempo que andava a procurar de cursos EFA, sempre que tinha conhecimento de algum já não ia a tempo ou então, não era chamada, uma vez que chamavam por ordem de inscrição.»</p> <p><b>Carlos:</b> «Escolhi esta formação pela simples razão de, há uns anos atrás, ter frequentado um curso profissional, mas por força das circunstâncias não ter conseguido terminá-lo.»</p> <p><b>Rosa:</b> «Falo por mim, sempre foi o curso que gostaria de tirar e nunca tive oportunidade, sempre gostei muito de crianças e de lidar com crianças e para mim, foi a minha chance.»</p> <p><b>Rita:</b> «Foi uma oportunidade que surgiu e avaliando o meu gosto pelas crianças que eu tenho, acho que foi o curso acertado.»</p>	

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><b>Mónica:</b> «Eu escolhi este curso, porque durante o fundo de desemprego, fui colocada no programa ocupacional durante dois anos numa escola com os miúdos do ensino especial e adquiri experiência e a oportunidade de mais sabedoria para depois, se houver uma colocação, ter mais conhecimento.»</p> <p><b>Paulo:</b> «Eu esperei este curso se realizasse há dois anos, e como tinha boas referências da Instituição. (...)»</p>	
<p>A presente realidade – o Curso EFA</p>	Expectativas Actuais	<p><b>Ana:</b> «Sem dúvida que sim. É uma “nova oportunidade” de concretização. (...)»</p> <p><b>Alice:</b> «O curso que estou a frequentar responde, porque, além de aprender novas valências, consegui revalidar outras que já tinha.»</p> <p><b>Luísa:</b> «No meu caso, acho que responde às minhas necessidades nesta altura. Adquiri novos conhecimentos, fico mais preparada a nível profissional e tenho oportunidade de vivenciar outras aptidões.»</p> <p><b>Augusto:</b> «Penso que a criação destes cursos foi uma boa medida. Quando aproveitados, contribuem para uma razoável valorização e ajudam a melhorar as qualificações e até ajudam sob o ponto de vista anímico. Diria que, em muitos casos, são a luz ao fundo do túnel. Entendo, no entanto, que deveriam, talvez, ter critérios de selecção mais específicos, quanto à selecção “de quem - para o quê”, e também um acompanhamento posterior mais próximo, por parte de entidades específicas, ajudando a uma melhor inserção no mercado do trabalho, não privilegiando nunca a “formação – por formação”, afinal é dinheiro de todos nós que está em jogo...»</p> <p><b>Paula:</b> «Raramente, pois no meu caso concreto, considero que um ano e meio de formação é muito pouco para podermos desenvolver e exercer a nível profissional, tudo aquilo que aprendemos no decorrer do curso.»</p> <p><b>Sara:</b> «Sim considero, uma vez que as matérias são dadas em função do desempenho que se irá ter como profissional.»</p> <p><b>Carlos:</b> «Se o resultado final for a obtenção da equivalência do 9ºAno e o certificado profissional na área, então, a resposta é sim. O curso EFA responde positivamente às minhas expectativas. Isso não quer dizer que vou arranjar trabalho logo a seguir nesta área, mas espero que seja uma ajuda e que o</p>	<p>Dez formandos consideram que os cursos EFA correspondem às suas necessidades, pois permitiram aprender novas competências e conhecimentos e validar as já existentes. Para estes formandos, os cursos EFA são uma oportunidade de melhorar qualificações e ingressar no mercado de trabalho. Os EFA são um modo de «encarrear na vida e conseguirem atingir objectivos e metas na vida, para que consigam singrar no futuro» ou «Diria que, em muitos casos, são a luz ao fundo do túnel»</p> <p>Apenas um formando considerou que raramente estes cursos correspondem às suas expectativas, uma vez que a sua duração é curta/limitada para poder desenvolver e exercer a nível profissional tudo aquilo que aprenderam no curso.</p>

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><i>meu esforço e sacrifício tenham valido a pena.»</i></p> <p><b>Rosa:</b> «<i>Sim, os cursos EFA são uma boa maneira para as pessoas que deixaram os estudos, encarreirarem na vida e conseguirem atingir objectivos e metas na vida, para que consigam singrar no futuro.»</i></p> <p><b>Rita</b> «<i>Sim, para lembrar um bocadinho aquilo que está esquecido.»</i></p> <p><b>Mónica:</b> «<i>Sim.</i>»</p> <p><b>Paulo:</b> «<i>Sim, sem dúvida.</i>»</p>	
	Mais valias do curso para a vida pessoal	<p><b>Ana:</b> «<i>A aprendizagem, sem dúvida, que se vai reflectir nos tempos futuros, embora não possa afirmar que todas as matérias se vão aplicar no dia-a-dia.</i>»</p> <p><b>Alice:</b> «<i>Eu penso que o que adquiro neste curso é tudo uma mais valia, porque vou estar mais preparada para o mercado de trabalho e também já terei o 9.º que, neste momento, quase todos os empregos pedem o 9º.</i>»</p> <p><b>Luísa:</b> «<i>As mais valias são muitas, uma vez que ter habilitações numa área ajuda imenso na procura de emprego. Também pelo facto de este curso ser muito abrangente ajuda na decisão de escolher uma área para dar continuidade as novas formações ou ingressar na universidade. A nível pessoal, torno-me mais capaz numa área que desconhecia por completo, sinto-me mais preparada a nível profissional.</i>»</p> <p><b>Augusto:</b> «<i>Experiência, não só académica como profissional, através do estágio, conhecimento de novas realidades e valorização pessoal ao nível dos relacionamentos conseguidos.</i>»</p> <p><b>Paula:</b> «<i>Principalmente uma valorização pessoal. Já a nível profissional e uma vez que o curso tem Prática em Contexto de Trabalho (o estágio), ter a possibilidade de voltar a ingressar no mercado de trabalho.</i>»</p> <p><b>Sara:</b> «<i>As mais valias são, sem dúvida, o facto de me poder tornar uma melhor profissional no ramo, mais responsável e com mais conhecimentos, estando mais bem preparada para as objecções, entre outras.</i>»</p> <p><b>Carlos:</b> «<i>Neste curso, a única valia pessoal que me traz, é o facto de ter conhecido novas pessoas e</i></p>	<p><b>Como mais valias do curso para a vida pessoal, os formandos consideraram as aprendizagens teórico-práticas e a sua aplicação no futuro, no mercado de trabalho e na procura de emprego; a experiência; a valorização pessoal; o conhecimento e a cultura em geral. Apenas uma formanda (Rosa) realçou o facto destes cursos ser uma mais valia na sua vida pessoal, pois dar-lhe conhecimentos para poder tomar conta dos seus próprios filhos.</b></p> <p><b>Em síntese, nas respostas dadas por todos os formandos, está implícita a ideia de empregabilidade e de valorização pessoal.</b></p>

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><i>ter feito algumas amizades, porque eu não me inscrevi no curso para acertar questões pessoais da minha vida, foi para resolver questões profissionais, por exemplo: como já disse, o facto de estar desempregado e de estar à procura de uma nova oportunidade no mercado de trabalho.»</i></p> <p><b>Rosa:</b> «Melhor conhecimento para tomarmos cuidar dos nossos filhos.»</p> <p><b>Rita:</b> «Sem dúvida, conhecimento.»</p> <p><b>Mónica:</b> «Saber e cultura de tudo».</p> <p><b>Paulo:</b> «Um melhor futuro».</p>	
	<p><i>Modos de concretização do curso:</i></p> <p>Aspectos mais valorizados no curso</p>	<p><b>Ana:</b> «Os conceitos de Português e de comunicação, os conceitos de psicologia assim como todas as técnicas de auxiliar.»</p> <p><b>Alice:</b> «Tudo o que é aprendo para num futuro próximo poder aplicar-se no meu trabalho e a convivência com novas pessoas que têm opiniões diferentes e vivências diferentes das minhas.»</p> <p><b>Luísa:</b> «O que eu mais valorizo, sem dúvida alguma, é a partilha de conhecimentos e experiências de vida diferentes. Também as amizades criadas com a formação e o facto de adquirir mais qualificações a nível profissional e até pessoal.»</p> <p><b>Augusto:</b> «Para além dos conteúdos, normalmente valiosos, realço o capital humano na pessoa dos Formadores, que no meu entender, são o motor essencial, quando cumprem a sua função, para o sucesso desta formação.»</p> <p><b>Paula:</b> «Praticamente todos os módulos são importantes, para mim, neste curso, mas o que mais valorizo é a oportunidade de aprofundar esta matéria, durante muito mais tempo, é uma área em que gostaria de trabalhar.»</p> <p><b>Sara:</b> «O que valorizo mais é a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e a dupla certificação, assim como, poder estagiar, antes de ser lançada à nova profissão.»</p> <p><b>Carlos:</b> «Na formação, valorizo mais, além do grupo de formadores/as que estão sempre lá a dar o seu apoio, muitas vezes fora do seu horário profissional, também acho que a parte tecnológica é bastante importante pelo facto de já me encontrar desactualizado na área.»</p>	<p><b>Relativamente aos aspectos mais valorizados no curso pelos formandos, realçam-se os seguintes: os conteúdos escolares (como por exemplo: o Português, a Psicologia, a Comunicação); o capital humano dos formadores e dos próprios formandos (estabelecem-se relações de amizade e de convivência); a partilha e aquisição de novos conhecimentos e de novas experiências.</b></p> <p><b>«Nos adultos, as experiências vividas são um suporte importante da sua aprendizagem.» (Malglaiive, 1995: 59)</b></p>



EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><b>Rosa:</b> «<i>As experiências.</i>»</p> <p><b>Rita:</b> «<i>Os conhecimentos que adquirimos.</i>»</p> <p><b>Mónica:</b> «<i>Tudo, porque tudo é novo.</i>»</p> <p><b>Paulo:</b> «<i>Tudo, conhecimentos e experiências.</i>»</p>	
	Aspectos menos valorizados no curso	<p><b>Ana:</b> «<i>A falta de motivação de alguns colegas para a concretização de trabalhos propostos.</i>»</p> <p><b>Alice:</b> «<i>Nada.</i>»</p> <p><b>Luísa:</b> «<i>Não consigo responder a esta pergunta, porque, para mim, está a ser uma experiência muito enriquecedora a todos os níveis.</i>»</p> <p><b>Augusto:</b> «<i>Preferiria referir o que, no meu entender, está pior em termos de UFCD e que se resume a poucas palavras: uma distribuição incorrecta do nível de horas versus conteúdos.</i>»</p> <p><b>Paula:</b> «<i>Neste curso tudo, para mim, é uma mais valia, não há rigorosamente nada que eu menos valorizasse.</i>»</p> <p><b>Sara:</b> «<i>Não tem nenhum aspecto do qual valorize menos, todos são importantes.</i>»</p> <p><b>Carlos:</b> «<i>Valorizo menos as UFCD que serviram só para perder tempo na nossa formação, que, para mim, não têm nenhum objectivo prático no meu ensino.</i>»</p> <p><b>Rosa:</b> «<i>Algumas UFCD.</i>»</p> <p><b>Rita:</b> «<i>Concordo, algumas UFCD.</i>»</p> <p><b>Mónica:</b> «<i>Concordo.</i>»</p> <p><b>Paulo:</b> «<i>Concordo com o que os colegas disseram.</i>»</p>	<p>No que concerne aos aspectos menos valorizados, quatro formandos afirmam que não há aspectos a realçar, uma vez que estes admitem que o curso possui um cariz positivo, valorizando tudo o que nele está implícito e consideram o curso que estão a frequentar uma experiência muito positiva e enriquecedora. (Luísa, Paula, Sara e a Alice) Os restantes seis formandos apontam como aspectos menos valorizados os assuntos menos interessantes de algumas UFCD, visto que estes não possuem objectivos nem questões práticas para a sua formação, assim com a distribuição incorrecta do número de horas versus os conteúdos abordados nessas UFCD.</p> <p>Os discursos dos formandos apontam claramente para um posicionamento de valorização global do curso, considerando-o como uma experiência que lhes é oportuna.</p>

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	<p>Perfil do formador</p>	<p><b>Ana:</b> «Como tudo na vida, há quem se aplique mais, outros menos. De uma forma geral, achei a participação de todos positiva, mas de alguns muito positiva mesmo!»</p> <p><b>Alice:</b> «Os formadores estão sempre disponíveis para quando nós temos dúvidas e conseguem transmitir muito bem a matéria abordada. As aulas são sempre proveitosas e também práticas.»</p> <p><b>Luísa:</b> «Na minha opinião, todos os formadores são profissionais no desempenho do seu trabalho. Alguns mostraram um interesse e entusiasmo muito positivo e com muita vontade de ajudar nas diversas tarefas que temos que realizar. São muito receptivos, demonstram disponibilidade e empenho. Revelam os seus conhecimentos na área, o melhor possível, dão-nos a oportunidade de discussão e debate de opiniões. Também em alguns casos elucidam-nos para determinados factores do mundo do trabalho.»</p> <p><b>Augusto:</b> «De um modo geral, julgo que estão à altura das suas responsabilidades. Também nesta matéria e por que as turmas são heterogéneas, digo isto, quer no conhecimento quer nos objectivos, os formadores deveriam acompanhar mais de perto os que querem progredir, ajudando-os a isso. Naturalmente, que isso passa pela necessidade de outra figura, que não necessariamente teria de ter o estatuto de formador, mas que serviria de ajuda ao Formador no acompanhamento dos mais fracos. Isto contribuiria para um melhor, maior e mais rápido crescimento de quem quer e consegue progredir.»</p> <p><b>Paula:</b> «No decorrer do curso tive e tenho formadores que considero muito bons, mas também tive e tenho também alguns, que acho não estarem vocacionados para dar formação. Se a área leccionada for do seu gosto, a formação só poderá decorrer da melhor forma, caso contrário e na minha opinião, não considero que consigam dar boas aulas.»</p> <p><b>Sara:</b> «A minha opinião, em relação aos meus formadores, é bastante positiva, todos eles demonstraram muita competência e profissionalismo.»</p> <p><b>Carlos:</b> «A minha opinião sobre os formadores é, em geral boa, tirando um caso ou outro, que acho que, às vezes, falta a alguns um pouco de paciência e sensibilidade perante as dificuldades de cada formando. Preocupam-se de mais em cumprir as horas da UFCD do que em saber se as pessoas</p>	<p>No perfil do formador, em geral, os formandos têm uma opinião favorável em relação aos seus formadores. Como principais características do perfil do bom formador, os intervenientes destacaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a disponibilidade dos formadores para esclarecimento de dúvidas,</li> <li>- o profissionalismo no desempenho da função de formador, demonstrado através do interesse, entusiasmo e o à-vontade dos formadores, assim como a vontade de ajudar,</li> <li>- a capacidade de transmissão das matérias abordadas, tornando as sessões mais proveitosas e práticas;</li> <li>- a receptividade e os conhecimentos que os formadores possuem, a competência;</li> <li>- a paciência, – a sensibilidade e o cumprimento das horas a leccionar por parte do formador.</li> </ul>
--	---------------------------	---	---

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><i>entenderam ou não o objectivo principal da matéria dada.»</i></p> <p><b>Rosa</b> «<i>Eu acho que os nossos formadores são bons.»</i></p> <p><b>Rita:</b> «<i>São espectaculares.»</i></p> <p><b>Mónica:</b> «<i>Até hoje, são todos espectaculares.»</i></p>	
	<p><i>Modelo de formação:</i> a importância das UFCD's outras sugestões de UFCD's</p>	<p><b>Ana:</b> «<i>Todas as UFCD se integram totalmente no curso, embora ache que matérias ligadas à psicologia também se poderiam incluir.»</i></p> <p><b>Alice:</b> «<i>Eu penso que sim, porque aqui aprendemos tudo o que é necessário para mais exercemos na área.»</i></p> <p><b>Luísa:</b> «<i>Sim considero muito importante. Sem dúvida que, quer pessoalmente, quer profissionalmente, fico muito mais valorizada e despertou em mim certas curiosidades que, até então, não sentia, porque não sabia o que era. É mais fácil agora lidar com determinadas coisas e saber qual o seu intuito na sociedade. Em relação às disciplinas que gostaria de ter é difícil de responder, porque este curso está direccionado para algumas áreas e eu não tenho conhecimentos suficientes para dizer o que seria um complemento mais eficaz. Posso, apenas, dizer que gostaria de desenvolver outros temas ligados ao audiovisual, trabalhar outras ferramentas mais a nível profissional desenvolver algo que realmente fosse empreendedor, poder aplicar na prática os conhecimentos.»</i></p> <p><b>Augusto:</b> «<i>São importantes, mas incluiria no que respeita à formação base a “Segurança e Higiene no Trabalho” e na parte tecnológica, formação ao nível da prática educativa. Entendo que devem existir formações específicas nesta matéria, mas julgo que pelo menos uma UFCD nesta área faria todo sentido, já que na prática são conteúdos que convivem muito de perto e a ignorância nunca foi a melhor conselheira.»</i></p> <p><b>Paula:</b> «<i>É sempre muito importante aprender, tudo o que contribui para a nossa formação pessoal e profissional é sempre uma mais valia. Gostaria de ter mais línguas estrangeiras, além do Inglês.»</i></p> <p><b>Sara:</b> «<i>Sim, considero bastante importantes, as disciplinas que gostaria de ter tido e não tive foi noções de contabilidade.»</i></p> <p><b>Carlos:</b> «<i>Para a minha formação pessoal, não achei as UFCD muito relevantes, no entanto, na</i></p>	<p><b>Relativamente ao modelo de formação, este encontra-se dividida em UFCD e os formandos consideraram que como parte integrante do referencial de formação, estas são adequadas ao percurso formativo que estão a vivenciar. No seu percurso formativo, os formandos valorizaram as diferentes UFCD com impacto no seu desenvolvimento pessoal e futuro profissional. Assim, dez formandos consideram que as UFCD da formação base estão articuladas com as da formação tecnológica, permitindo formá-los pessoal e profissionalmente, dando maior destaque às da formação tecnológica. Contudo, no que diz respeito às UFCD que os formandos gostariam de ter, estes têm opiniões diferentes e apontam as mais diversas áreas, tendo em conta as suas preferências pessoais. É visível a dimensão formativa de diferentes unidades de formação</b></p>

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><i>formação profissional principalmente da parte tecnológica, achei até bastante importante.»</i></p> <p><b>Rosa:</b> «Sim, penso que sim.»</p> <p><b>Rita:</b> «Algumas. Sim, há algumas que são quase a repetição daquilo que já demos e depois confundimos, como o caso da psicologia. No meu caso de auxiliar do espaço educativo, gostaria de ter outras disciplinas no desenvolvimento das artes, de expressões dramáticas, técnicas de animação, as quais só temos uma vez por semana e acho que é muito pouco. Quanto mais horas tivermos nesse aspecto, mais e melhor vamos estar preparadas.»</p> <p><b>Mónica:</b> «Eu não acho, eu acho que é muito interessante apreendermos coisas que nunca imaginávamos que aprendêssemos.»</p> <p><b>Paulo:</b> «Irmos mais vez ao terreno, pois eu acho mal o estágio ser tão pouco tempo. Pois se é com crianças que vamos trabalhar, devíamos ter mais vivências na prática. Porque são apenas três semanas de estágio e na primeira, estamos a conhecer, chegamos à 2ª já estamos no grupo e depois...»</p>	<p>curriculares que existem em interformação e na coexistência com os outros (Honoré, 1990) e que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos.</p> <p>O reconhecimento de diferentes unidades curriculares como potenciadoras de aprendizagens significativas pelos formandos dá conta de como o adulto se posiciona no seu processo de aprendizagem. «As aprendizagens são apropriações dos formandos que as organizam e reestruturam de acordo com o impacto e a relevância que lhes atribuem, seleccionando os elementos com maior significado para si (enquanto profissional e enquanto pessoa).» (Silva, Ana Maria, 2004: 580)</p>
	(in) satisfação face ao funcionamento do curso	<p><b>Ana:</b> «O ambiente, tenho muita felicidade em encontrar um grupo de trabalho muito harmonioso. A simpatia de alguns formadores e a disponibilidade para nos auxiliarem aquando é preciso.»</p> <p><b>Alice:</b> «O que mais gosto é da convivência da turma, quer entre os colegas quer com os formadores, e também das UFCD que temos.»</p> <p><b>Luísa:</b> «Gosto do ambiente criado para a formação. No entanto, existiram algumas falhas talvez por ser algo novo que ainda estava no começo, mas ao longo da formação as coisas foram melhorando. O atendimento é bom, as áreas de lazer têm as condições necessárias para o convívio e para o lanche. Gosto do intercâmbio com outros formandos de outros cursos. Acho que foram reunidas as condições</p>	<p>Interpelados pelos sentimentos de (in) satisfação face ao funcionamento do curso, os formandos afirmaram estar satisfeitos como ambiente em geral e em particular com o da turma e a convivência e o intercâmbio com os formandos das outras turmas e formadores, a localização do local de formação que é funcional; os</p>

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><i>necessárias para o bom desempenho no curso.»</i></p> <p><b>Augusto:</b> «A localização é funcional. E mais uma vez, o capital humano, quando cumpre a sua função é essencial para o bom funcionamento de qualquer organização.»</p> <p><b>Paula:</b> «Tem um bom ambiente. O pessoal administrativo é muito afável e gosto da maioria dos formadores. Sempre fui bem recebida e compreendida, enfim, sempre me senti em casa, fiz muitos amigos, incluindo os formadores.»</p> <p><b>Sara:</b> «O que eu mais gosto, nesta escola, é o facto de as matérias poderem ser apresentadas com trabalhos elaborados pelos formandos e ser essencialmente muito prático, porque, desta forma, os formandos se empenham mais e memorizam mais facilmente as matérias, o que implica serem mais participativos também.»</p> <p><b>Carlos:</b> «O que gosto mais, nesta escola, são as pessoas que conheci da parte da entidade formadora, que são bastante acessíveis e tentam fazer os possíveis para o apoio e sucesso final do formando.»</p> <p><b>Rosa:</b> «Do espaço, nós não gostamos do espaço em que estamos, por isso...»</p> <p><b>Rita:</b> «O espaço devia ter mais condições em questões de limpeza, devia ter mais condições de espaço, porque há trabalhos que nós fizemos e tivemos que os arrumar, porque não temos espaço para podermos explorar o nosso meio. Acho que a nível de segurança, não há segurança, não há segurança para nós. E ao nível da limpeza da casa de banho, não há limpeza das casas de banho. Há um certo número de coisas que nós estamos descontentes com o espaço onde estamos.»</p> <p><b>Mónica:</b> «De manhã, tivemos a fazer uma actividade que nos vieram bater à porta, porque estávamos a fazer muito baralho e o Dr. Márcio disse que era uma actividade e que não estava habituado a estar muito junto das salas. Quando nos corredores, estamos constantemente a ser incomodados pelo barulho.»</p> <p><b>Paulo:</b> «Não temos onde almoçar no espaço.»</p>	<p><b>conteúdos leccionados e a vertente prática dos mesmos.</b></p> <p><b>Como principais causas de insatisfação, apontaram o espaço onde estão a vivenciar a formação, por considerarem-no limitado, sem limpeza e segurança, barulhento e sem espaço próprio para almoçar.</b></p> <p><b>Em síntese, os discursos dos formandos explicitam um posicionamento de clara satisfação perante o funcionamento do curso.</b></p>
	<p>Apreciação global das sessões formativas</p>	<p><b>Ana:</b>« Além da informação passada, o debate, penso que só quando debatemos algo é que temos a oportunidade de conseguir chegar mais perto do conhecimento (debate lúcido e cordial).»</p> <p><b>Alice:</b> «Das aulas o que mais gosto é dos trabalhos de grupo, aqui podemos aplicar o que aprendemos e depois partilhar com a turma e com os formadores.»</p>	<p><b>Relativamente à apreciação que os formandos fazem das sessões formativas que vivenciam quotidianamente, é positiva, destacando o carácter prático</b></p>

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p><b>Luísa:</b> «<i>O que eu mais gosto é das aprendizagens adquiridas com as diversas UFCD. Do convívio diário com os colegas e formadores e das actividades realizadas, porque nos dão uma adrenalina diferente e faz-nos crescer a todos os níveis. Os nossos conhecimentos ficam muito mais abrangentes. Há um enriquecimento a nível pessoal e profissional, uma nova janela se abre. Também no meu caso abriu-me uma nova consciência de outras áreas.</i>»</p> <p><b>Augusto:</b> «<i>A proximidade dos Formadores e os conteúdos práticos. Quando isso acontece, o crescimento é mais notório e os resultados podem observar-se mais rapidamente.</i>»</p> <p><b>Paula:</b> «<i>Existe um óptimo relacionamento entre a maioria das pessoas da turma, quando sentimos dificuldades há sempre alguém pronto a ajudar, há unanimidade entre todos, as aulas correm sempre muito bem.</i>»</p> <p><b>Sara:</b> «<i>O que gosto mais nas aulas é o facto de serem essencialmente práticas e permitir uma maior participação dos formandos.</i>»</p> <p><b>Carlos:</b>«<i>O que gosto mais nas aulas, é o convívio com a minha turma e o facto de ter um objectivo a cumprir, em que, todos os dias, começo a criar uma rotina como se estivesse num trabalho. Não penso demasiado na situação do desemprego, mantenho-me ocupado com as várias UFCD que são propostas e, em geral, sinto-me bem, mas passa.</i>»</p> <p><b>Rosa:</b> «<i>O que mais gosto das aulas é do que se aprende.</i>»</p> <p><b>Rita:</b> «<i>O que mais gosto é da convivência com os formadores. Se gostamos dos formadores, acho que eles também acabam por gostar de nós e terem gosto em nos ensinar.</i>»</p> <p><b>Mónica:</b> «<i>O que eu mais gosto é dos formadores, que nos ajudam bastante e dúvidas que temos no nosso dia-a-dia, no nosso meio em que vivemos com as crianças também é sempre importante eles tirarem-nos essas dúvidas. E ajudam-nos.</i>»</p> <p><b>Paulo:</b> «<i>Do que se aprende e aprendemos entre nós.</i>»</p>	<p>das mesmas, realizado através de estratégias como o debate, os trabalhos de grupo, os conteúdos práticos, a partilha de experiências, a participação activa do formando, a aquisição de conhecimentos e aprendizagens. «A valorização da(s) experiência(s) no contexto de formação e de aprendizagem dos adultos apela a uma interacção entre saberes teóricos, saberes processuais e saberes práticos, estruturados por um ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem.» (Malglaive, 1995: 59)</p>
Conclusão do Curso EFA	Expectativas futuras	<p><b>Ana:</b> «<i>As minhas expectativas são concluir o curso com bom aproveitamento, assim como conseguir colocação na área.</i>»</p> <p><b>Alice:</b> «<i>Ficar colocada no mercado de trabalho.</i>»</p> <p><b>Luísa:</b> «<i>As expectativas são pouco significativas, atendendo ao fraco desenvolvimento económico de</i></p>	<p>Remetendo para uma fase de conclusão do curso e para as expectativas futuras dos formandos, os discursos dos formandos explicitam um posicionamento unânime: a</p>

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	<p><i>Portugal, a criação de postos de trabalho é insignificante. Por outro lado, o facto de a minha idade já ultrapassar aquelas que, normalmente, pedem, dificulta um pouco. No entanto, sinto que vale a pena o investimento no curso, porque nunca se sabe o que surgirá a seguir. E, como diz o ditado popular: “o saber não ocupa lugar”.</i></p> <p><b>Augusto:</b> «Conseguir trabalho. Ter a capacidade de me “impor” no mercado e, naturalmente, contar com a ajuda de pessoas com valor que encontrei ao longo desta formação, não só ajuda prática para superar dúvidas que, naturalmente, sempre surgirão, (...).»</p> <p><b>Paula:</b> «Relativamente ao meu futuro profissional, sinceramente não estou muito optimista. Mesmo com a conclusão do 9º ano, as saídas para o mercado de trabalho são muito restritas, dada a situação actual, bem como a idade que tenho actualmente, pois considero este ponto um dos factores mais difíceis para a obtenção de um novo emprego.»</p> <p><b>Sara:</b> «As expectativas são no sentido de poder integrar o mundo do trabalho, dentro da área com maior facilidade.»</p> <p><b>Carlos:</b> «Em relação ao meu futuro, principalmente na área profissional, com este curso talvez venha abrir portas que antes estavam completamente fechadas para mim, ou seja, conseguir um emprego.»</p> <p><b>Rosa:</b> «Eu também tenho algumas, pois tenho esperança de quando acabar o 9º ano e ter colocação num infantário ou numa escola.»</p> <p><b>Rita:</b> «Esperanças temos sempre, é preciso é procurar, porque há falta de emprego.»</p> <p><b>Mónica:</b> «Expectativas poucas.»</p> <p><b>Paulo:</b> «Eu tenho algumas.</p> <p><b>Ana:</b> «O que eu mudaria, sem dúvida, era mesmo o grau de exigência.»</p> <p><b>Alice:</b> «O tempo do estágio, pois penso que deveria ter mais horas.»</p> <p><b>Luísa:</b> O que eu mudava era a duração do curso. Prolongava um pouco mais e dava mais horas de formação a algumas UFCD, porque considero que algumas UFCD têm um conteúdo muito importante para o desenvolvimento cultural do formando. Também pelo facto de darem resposta a</p>	<p><b>empregabilidade, ou seja, todos os formandos ambicionam conseguir arranjar emprego na área. Todavia, quatro formandos demonstraram alguma reserva e /ou sentimento de desânimo quanto ao seu futuro após a conclusão do curso, pois têm consciência que não será assim tão fácil, devido á situação actual do país «fraco desenvolvimento económico», à falta de emprego.</b></p> <p><b>Por fim, as sugestões de melhorias que os formandos apontaram prendem-se essencialmente com a duração do curso, que deveria ser superior àquela que o</b></p>
--	---	---

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	<p><i>algumas deficiências que possam surgir com a abordagem de novos temas da actualidade, estou a lembrar-me por exemplo do “acordo ortográfico, enfim muitas outras coisas. Poder desenvolver a comunicação o que nem sempre é fácil e poder partilhar um pouco mais as nossas motivações e interesses.</i></p> <p><b>Augusto:</b> «Basicamente dois aspectos: duração superior, com um aumento do tempo de formação em contexto de trabalho e reformulação de conteúdos.»</p> <p><b>Paula:</b> «Essencialmente, a duração do mesmo, pois como já mencionei um ano não chega sequer para aprender, quanto mais aplicar o que não aprendemos! Também, incluiria mais aulas práticas para podermos ir aplicando, conforme íamos aprendendo e, por último, alongaria o estágio (PCT), pelo menos estagiar durante um ano.»</p> <p><b>Sara:</b> «Deixava como está, só lhe acrescentaria a carga horária de algumas UFCD e, sem dúvida nenhuma, acrescentaria o tempo de estágio, não se justifica fazer um curso durante um ano e estagiar só um mês e meio.»</p> <p><b>Carlos:</b> «No curso, começava primeiro por prolongá-lo por mais 2 ou 3 meses que com a ajuda das formadoras e sem ter as UFCD a empatar seria o tempo dado para fazer somente os temas de vida. Por essa altura, já teríamos as UFCD concluídas e as suas respectivas horas cumpridas, dedicando depois todo esse tempo só para o projecto final. Estabelecia um projecto final que abrangesse todas as áreas do curso com o respectivo relatório sobre o processo da sua concepção.»</p> <p><b>Rosa:</b> «Nada.»</p> <p><b>Rita:</b> «Eu mudaria certas regras que nos estão a fazer, tipo: se faltarmos é-nos descontado o trabalho. Se falta um formador, temos de dar as horas após a formação.»</p> <p><b>Mónica:</b> «E não só, por exemplo: se o mês tiver 174 horas, recebemos os 419 €, mas se for só um mês de 100 horas, é-nos descontado aquelas 74 horas, como por exemplo, no mês de Fevereiro, vamos receber menos do 419€, o que está mal.»</p>	<p><b>curso tem, dado que consideram o número de horas insuficiente para a aquisição de alguns conteúdos de algumas UFCD e do estágio.</b></p> <p><b>A reformulação dos conteúdos, as regras de funcionamento e o grau de exigência são outras sugestões expressas nos discursos dos formandos.</b></p> <p><b>Apenas uma formanda, referiu a questão da bolsa de formação, que considera ser, por vezes, injusta nos valores atribuídos.</b></p>
--	---	--



## **ANEXO V**

### **Grelhas de Organização dos Dados das Entrevistas aos Formadores**

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

Grelha de Articulação entre os Discursos dos Diplomas Legais e os Discursos dos Formadores

Dimensão	Categorias	Normativo	Discursos dos Formadores	Síntese
		Despacho nº 11 203/2007, de 8 de Junho e Portaria 230/2008 de 7 de Março		
A presente realidade – o curso EFA	<i>Sentido de Curso EFA como espaço de Educação/Formação;</i> - Currículo;	Portaria - Artigo 5º, alínea c) integração de uma formação base e de uma tecnológica	<p><b>Currículo:</b></p> <p><b>FD1:</b>« (...), os currículos estão razoavelmente bem concebidos, procurando e conseguindo contextualizar os formandos com a realidade.»</p> <p><b>FD2:</b> «Considero que é um currículo que se adequa à grande parte do público destes cursos, sendo flexível e pouco teórico.»</p> <p><b>FD3:</b> «Considero que a formação tecnológica nem sempre prepara os adultos para o exercício de uma profissão. Por vezes os conteúdos são demasiado abrangentes para serem cumpridos pelos formadores, nas cargas horárias que lhes são atribuídas e se nalguns cursos isso possa não ser problemático, nalguns casos é-o de facto, porque as UFCD muitas vezes sequencializadas de acordo com a sua dificuldade, vão sendo abordadas sem que, por vezes, os formandos tenham adquirido as competências necessárias para a progressão temática. Quanto à formação de base, considero que o referencial de nível básico é adequadamente abrangente e o de secundário, peca pela excessiva abrangência das áreas e do nível de complexidade que exige.»</p> <p><b>FD4:</b> «O currículo dos cursos EFA está, de uma forma geral, bem</p>	<p>De acordo com o discurso dos formadores, o currículo está bem concebido e estruturado, adequando-se ao público-alvo e aos objectivos propostos e expostos na Portaria 23072008, de 7 de Março, pois integra uma componente de formação base e uma de formação tecnológica, que se centra na aquisição de saberes e competências.</p> <p>Contudo, a FD5 discorda com o desenvolvimento do currículo que é adoptado, no que diz respeito à UFCD de Matemática, que lecciona, considerando que este podia ser mais objectivo.</p> <p>Tal como exposto na Portaria, o currículo está organizado de forma integrada e flexível (art.º 7, ponto 1).</p>

			<p><i>estruturado para servir os objectivos a que se propõe. No entanto não se pode esquecer que ainda subsistem currículos que nada acrescentam à formação inicial dos formandos e aqueles que esquecem as especificidades de cada área de conhecimento, fazendo “tábua rasa” das formações de base de cada um.»</i></p> <p><b>FD5:</b> «O nível básico, acho que é fácil de ser adaptado, nomeadamente na minha disciplina que é Matemática. Adapta-se minimamente a disciplina às competências que os formandos têm que adquirir. Quanto ao do nível secundário, considero-o muito confuso e subjectivo para quem lecciona e fora de qualquer contexto. Não concordo o desenvolvimento deste currículo, podia ser mais objectivo numa determinada área de competência, nem que existissem 4 ou 5 “disciplinas” e não 3! Até para dar continuidade ao currículo EFA do ensino básico.»</p> <p><b>FD6:</b> «O número de horas, as áreas de formação base e as outras parecem-se muito adequados no que toca à teoria... Na prática, como já referi, não há manuais nem documentos muito orientadores, isto é, um formador pode ficar na dúvida sobre o que dar e como dar formação. Não me parece que as entidades governativas se preocupem muito com essas “angústias” dos formadores, o mais importante talvez seja validar competências e passar os certificados.»</p>	
--	--	--	---	--

	- Modelo pedagógico de formação;		<p><b>Modelo Pedagógico:</b></p> <p><b>FD1:</b> «Procuro que as sessões de formação sejam as mais práticas possíveis, propondo exercícios que se aproximem de situações reais do dia-a-dia.»</p> <p><b>FD2:</b> «A metodologia que melhor resulta com este tipo de público é, a meu ver, a comunicativista.»</p> <p><b>FD3:</b> «Diria um modelo andragógico, que considera o formando/adulto o motor e o centro da formação, que adapta as estratégias e os conteúdos aos adultos/grupos, que promove a discussão, reflexão, negociação, decisão.»</p> <p><b>FD4:</b> «Na formação de adultos uso um método um pouco diversificado, ou seja, no ensino da língua estrangeira (Inglês) uso o modelo linguístico, usando a pronúncia e os actos de fala para que os formandos se tornem em falantes funcionais. Para o ensino da língua materna (Linguagem e Comunicação – Português) recorro, a maioria das vezes, aos modelos transaccionais de uso utilitário da língua falada e escrita.»</p> <p><b>FD5:</b> «Fichas orientadas, sempre de acordo com a especificidade da turma, algumas aulas expositivas mas mais práticas, e sempre que possível envolver todos os alunos no seu desenvolvimento e participação, trabalhos de pesquisa que envolvam conceitos direccionados para uma actividade integradora devidamente planificada, desenvolvimento da respectiva actividade onde se</p>	<p>Segundo os formadores entrevistados, o modelo pedagógico caracteriza-se como sendo prático, comunicativista, funcional, andragógico, centrado e com o intuito de envolver o formando. Na vertente da formação base (como o ensino da línguas), o modelo pedagógico assenta num modelo transaccional, à base de exercícios práticos, suportados por fichas de trabalho e trabalhos de pesquisa. Contudo, no ensino das línguas ainda se tenta reproduzir o modelo escolar tradicional. Existe uma tentativa de anular as lógicas pedagógicas e de aprendizagem correspondentes ao modelo escolar tradicional, uma vez que o novo modelo exige uma ruptura e a mudança das concepções dos modelos pedagógicos dominantes. Pretende-se um modelo conceptual do conhecimento que assente na aprendizagem,</p>
--	----------------------------------	--	---	--

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

			<p>trabalha conceitos específicos, organização de eventos, montagem de exposições, etc. (abordando temas escolhidos pelos alunos, ou não, caso seja obrigatório). Tentar proporcionar que os alunos se ajudem uns aos outros, considero que é muito importante, para a motivação dos mesmos.»</p> <p><b>FD6:</b> «É um modelo pedagógico pouco expositivo, não há propriamente conteúdos específicos, nem programas que nos orientem. Por um lado, isso é positivo porque dá ao formador uma certa liberdade. Mas por outro, é um pouco desconcertante. Eu sei que é um tipo de ensino diferente, as avaliações não são feitas da mesma forma, mas mesmo assim... Sinto que os formadores andam um pouco perdidos, não sabem bem onde encontrar materiais e há um determinado número de horas para se ministrar a formação, durante esse tempo temos de fazer alguma coisa e ser criativos.»</p>	<p><b>comunicação e socialização.</b></p>
	<p><i>Modos de concretização do curso:</i></p> <p>- Autonomia do formador;</p>	<p>Portaria – art.º24, ponto 1 e art.º26, ponto 1, alíneas d) e ponto 5</p>	<p><b>Autonomia do formador:</b></p> <p><b>FD1:</b> <i>Sim. Sempre que considerar que os conteúdos do referencial são insuficientes para o grupo de formandos, dentro do tempo disponível acrescento novos conteúdos, enquadrados com os existentes e que tragam valor à formação e ao dia-a-dia dos adultos.</i></p> <p><b>FD2:</b> <i>«Sim, nomeadamente no que diz respeito às TIC e a CE, uma vez que são áreas que fazem parte da realidade de cada um nós, hoje em</i></p>	<p><b>Relativamente à autonomia do formador, a opinião dos formadores é unânime, pois todos consideram ter autonomia, enquanto formadores, para gerir, leccionar os seus conteúdos programáticos. Apenas a FD 5 discorda.</b></p>

			<p>dia.»</p> <p><b>FD3:</b> «Os conteúdos previstos no referencial têm por base um ponto de partida que nem sempre está presente, por isso, quando considero que faltam bases fundamentais para a temática, não previstas no referencial, não hesito em abordar alguns elementos. Sem fugir à temática e sem perder de vista os objectivos e conteúdos, se considerar que sem abordar determinadas ramificações da temática não consigo que os formandos alcancem os objectivos pretendidos, então traço com o grupo de formandos outros caminhos.»</p> <p><b>FD4:</b> «Nesse sentido a autonomia é maior do que aquela que nos oferece o ensino regular, pois temos um conjunto de temas obrigatórios que podem ser dados abrangendo diferentes formas de texto. Por exemplo, ao dar o texto transaccional, o ensino regular baliza os tipos de texto a trabalhar, o ensino profissional deixa ao critério do formador a quantidade de textos e as suas variedades.»</p> <p><b>FD5:</b> «Autonomia talvez não possa ter, mas faço-o se necessário sem qualquer problema, sobretudo nos aspectos referentes ao desenvolvimento de cada sessão.»</p> <p><b>FD6:</b> «Penso que sim... A propósito da comunicação não verbal, por exemplo, resolvi tirar várias fotos aos formandos e estes faziam diferentes expressões, representando diferentes estados espíritos. Depois, colámos as fotos (com legenda) numa cartolina,</p>	
--	--	--	--	--

	- Organização e planificação das práticas formativas;		<p><i>eles ficaram satisfeitos e perceberam perfeitamente a importância da comunicação não verbal. Assim, em vez de lhes dar uma fotocópia sobre o que é e para que serve esse tipo de comunicação... optei por um método mais indutivo. Nunca li esta proposta de actividade, fui eu mesma que pensei que fosse uma boa ideia... Provavelmente, muitos formadores também pensaram no mesmo que eu.»</i></p> <p><b>Organização e planificação das práticas formativas:</b>  <b>FD1:</b> «Faço a planificação por unidades ou módulos e não por sessão. Utilizo uma planificação baseada no referencial.»  <b>FD2:</b> «Utilizo a Planificação de Unidade.»  <b>DF3:</b> «O ponto de partida para a planificação é sempre os objectivos para os quais identifico sempre várias actividades, no sentido de os reforçar e igualmente por considerar que os grupos reagem quase sempre de forma distinta às propostas que lhes fazemos, o que torna imprevisível a concretização dos objectivos.»  <b>FD4:</b> «O modelo de planificação é aquele que se encontra disponível para todas as áreas de formação, fornecido pelos Centros de Formação Profissional. O modelo é o descritivo, por cada 60 minutos. Quanto ao meu trabalho de formação, realizo trabalhos de pesquisa orientada com os formandos, procedo a trabalhos de produção textual, de produção de</p>	<p>De um modo geral, todos os formadores organizam e planificam as suas práticas formativas. Essa planificação assenta no referencial disponibilizado pela entidade, o modelo da planificação é sobretudo descritivo.</p>
--	---	--	---	---

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	- Avaliação dos formandos;	Portaria: Capítulo IV, art.º27 e 28, alíneas a) e f), art.º 29	<p><i>modelos de escrita que devem ser compilados num porte fôlio do formando e realize trabalhos a serem apresentados à comunidade escolar em exposições.»</i></p> <p><b>FD5:</b> «O modelo de planificação é aquele que se encontra disponível para a disciplina de Matemática.»</p> <p><b>FD6:</b> «Faço uma planificação a médio prazo, selecciono previamente os materiais e o que pretendo fazer com eles. Não tenho de justificar as minhas escolhas, nem de indicar os objectivos. No entanto, tenho consciência do “porque” e do “para que” tomei este rumo e não outro. Simplesmente, não faço o registo escrito disso...»</p> <p><b>Avaliação dos formandos:</b></p> <p><b>FD1:</b> «Os formandos são avaliados de forma contínua, pelas competências técnicas e comportamentais evidenciadas. São avaliados também pela realização de fichas de consolidação de conhecimentos, e nos cursos EFA pelo trabalho desenvolvidos ao longo dos Temas de Vida. Tanto recorro a procedimentos já prescritos como crio os meus próprios instrumentos, mas com a prevalência de instrumentos próprios que se adaptem à formação e ao grupo de formandos.»</p> <p><b>FD2:</b> «Os procedimentos da avaliação estão já predefinidos e de acordo com as normas vigentes da instituição.»</p>	<b>Segundo os formadores entrevistados, a avaliação dos formandos é contínua e qualitativa.</b>
--	----------------------------	--	---	---



EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

			<p><b>FD3:</b> «Muitas entidades têm modelos de avaliação internos que utilizam em todas as acções e que uso, mas para os EFA crio instrumentos próprios com identificação de critérios não só ao nível dos conhecimentos mas também comportamentais e relacionais, que podem ser uma apresentação e a concretização de uma tarefa específica solicitada.»</p> <p><b>FD4:</b>« No processo de avaliação recorro quer a procedimentos prescritos, quer aos meus próprios instrumentos. A avaliação dos formandos ocorre de acordo com uma quantificação do trabalho realizado nas sessões de aula; uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados em aula e compilados no porte fólio e, finalmente nos resultados dos testes de avaliação.»</p> <p><b>FD5:</b> «Avaliação qualitativa, ou seja, participação activa nas aulas, assiduidade, pontualidade, respeito pelos intervenientes do curso, empenho, dedicação, etc. Recorro a procedimentos e /ou crio os meus instrumentos, dependendo da escola ou centro de formação.»</p> <p><b>FD6:</b> «Como referi (...) aproveito as fichas de trabalho que eles fazem na aula, o comportamento, a participação e o esforço. Tudo isto conta na minha avaliação. Mas quando chega a hora da avaliação de um módulo, só me resta pôr competências adquiridas e/ou parcialmente adquiridas. Não há avaliação quantitativa, só qualitativa. Não quer dizer que seja melhor ou</p>	
--	--	--	---	--

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	- Perfil do formador.	Portaria: art.º 26 ponto 1 e Despacho: ponto 6	<p><i>pior, mas talvez fosse mais justo distinguir e até premiar os formandos mais empenhados, por exemplo.»</i></p> <p><b>Perfil do formador:</b>  <b>FD1:</b> <i>Um bom formador é aquele que alia as boas práticas pedagógicas com uma experiência na área, procurando ajustar a formação ao grupo de formandos. Mas também aquele que cumpre e faz cumprir as regras, participa positivamente nas actividades integradas e nas reuniões de equipa, mostra disponibilidade dentro do que é esperado, necessário e possível, e que entrega toda a documentação inerente a tempo e horas.</i>  <b>FD2:</b> <i>Distinguir um bom formador de um menos bom não é fácil, todavia, considero que o perfil do formador que melhor se adequa a este tipo de cursos é um formador: cumpridor; respeitador, muito tolerante e que tenha uma especial sensibilidade para motivar e orientar os formandos, baseando-se em princípios de rigor e profissionalismo que levarão nem que seja a uma mínima transformação no formando.</i>  <b>FD3:</b> <i>Um bom formador tem que ser necessariamente um bom formando. Tem que ter disponibilidade para se adaptar a cada formando/grupo/equipa/entidade e capacidade de repensar a sua prática, procurando novas abordagens, novas leituras, sem receio de experienciar. Tem que ser criativo. Sem, contudo, deixar de ser ele próprio. Tem que</i></p>	<p>Três dos formadores entrevistados (FD1, FD3 e FD4) têm uma opinião unânime, dizendo que um formador deve ter um perfil assente na experiência e competência, que envolve trabalho de equipa, a mediação de conflitos e a formação para a inclusão e mundo do trabalho.</p> <p>O formador (FD4) refere ainda que os formadores dos cursos EFA devem possuir características diferentes das dos professores do ensino regular, uma vez que o público – alvo também possui características discrepantes.</p> <p>Por sua vez, o formador 5 (FD5) considera que um formador não possui um perfil específico, salientando o facto de existir formadores que não se enquadram neste tipo de ensino de EFA,</p>
--	-----------------------	--	---	--

			<p><i>conseguir auto-motivar-se para motivar. A naturalidade, genuinidade e motivação são indisfarçáveis e fundamentais para gerar empatia, o que é um factor essencial para a construção de uma relação formador-formando positiva.</i></p> <p><b>FD4:</b> <i>Um bom formador será aquele que consiga estabelecer uma boa relação humana com os formandos para lhes poder transmitir ensinamentos que os tornem em profissionais hábeis nas suas áreas de formação.</i></p> <p><b>FD5:</b> <i>Um bom formador terá que atingir os objectivos do curso em causa assim como seus. Ser comunicativo, simpático, prestável, criativo, paciente, ...</i></p> <p><b>FD6:</b> <i>Um bom formador é aquele que faz com o formando se sinta especial, isto é, que transmita os seus conhecimentos e a sua experiência profissional aos seus formandos e que estes, ao longo da formação, se sintam capazes de mobilizar esses conhecimentos, que digam em alto e bom som “afinal eu sou capaz”. Um bom formador deve (re) despertar aquela “luzinha”, aquele “bichinho”, algo que todos nós temos mas que por circunstâncias da vida uns desenvolveram e outros ficaram pelo caminho: o gosto pela aprendizagem. O que muitas vezes a escola “regular” não faz é ajustar os currículos às necessidades e aos gostos dos alunos. Eu sei que muitas vezes os próprios formandos ainda não descobriram o que gostam</i></p>	<p><b>passando tudo por uma questão de ter capacidade de adaptação.</b></p> <p><b>Opinião completamente contrária à dos outros formadores é a do formador 6 (FD6) que considera não ser necessário existir um perfil específico para leccionar os cursos EFA, estabelecendo uma comparação entre o formador de EFA e um professor do ensino regular, em que ambos estão sujeitos a enfrentar as mesmas situações, tais como: a indisciplina, as razões económicas. Aponta ainda a questão do percurso formativo do próprio formador que nem sempre é o mais adequado, pela simples razão que a Faculdade não os prepara para a prática, pois como afirma: «A teoria é bem diferente da prática». Salienta também o facto de o formador não poder usar os mesmos métodos que o professor do ensino regular, uma vez que o formador não tem ao seu dispor um sem número de</b></p>
--	--	--	--	--

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

			<i>verdadeiramente de fazer. Talvez um bom formador seja capaz de os ajudar nesta auto-descoberta, capaz de agitar consciências e de lhes orientar na escolha do caminho a seguir.</i>	<b>elementos auxiliares, como os manuais e o método de avaliação. Termina o seu discurso, considerando que dar formação tem dois lados – o benéfico e o desastroso – dizendo que pode ser benéfico, na medida em que não há tanta pressão por parte do sistema e desastroso, porque, um formador não pode ser como um especialista dos conteúdos ou um mero orador, que lhe conferia um determinado carisma, pois tal método de ensino/formação é desmotivador para os adultos. Esta concepção evoluiu significativamente nos nossos dias, embora não tenha desaparecido completamente.</b>
	<i>Curso EFA: - Opinião geral e particular vs realidade</i>		<b>FD1:</b> <i>Os cursos EFA são uma oportunidade única para os adultos que têm a possibilidade de os frequentar. Para além de possibilitarem a obtenção de um grau académico, com a ajuda de um apoio financeiro que os torna auto-suficientes, permitindo que estejam focalizados na sua evolução intelectual e comportamental, proporciona a possibilidade de uma certificação profissional na área de</i>	<b>Os discursos explicitam um posicionamento construtivo em relação aos cursos EFA, reconhecendo-os como uma mais-valia para os adultos e uma oportunidade de obter mais qualificação académica/escolar e também profissional, possibilitando àqueles</b>

			<p><i>estudos e abre as portas do mercado trabalho, através da realização de um estágio profissional. Os cursos que conheço estão relativamente bem estruturados e conjugando com um volume de formação, normalmente adequado, são uma mais-valia clara, a todos os níveis, para quem os frequenta e aproveita devidamente. Estão vocacionados para a integração dos adultos no mercado de trabalho, que tanto precisa de mão de técnicos qualificados.</i></p> <p><b>FD2:</b> Os Cursos EFA são uma forma de dar uma oportunidade de formação/qualificação a quem não a teve. Considero que estes cursos servem sobretudo para combater o desemprego, no entanto, permitem novas aprendizagens e até mesmo novas oportunidades de empregabilidade.</p> <p><b>FD3:</b> Considero que os cursos EFA assentam numa filosofia de investigação-acção que promove a aprendizagem de uma forma inovadora e motivante para os formandos, permitindo-lhes explorar, questionar, aprofundar, eliminar, desconstruir e reformular conhecimentos. De momento, encontro-me a mediar dois cursos EFA nos quais considero que o trabalho articulado exigido à equipa técnica que neles actua não está a ser conseguido. Considero também que o referencial tecnológico é um pouco ambicioso e não permite, especialmente aos formandos sem experiências prévias na área,</p>	<p><b>que os frequentam novas oportunidades de empregabilidade e combate ao desemprego e, ainda, um apoio financeiro com o intuito de torná-los auto – suficientes.</b></p> <p><b>Do ponto de vista do formador 3, os cursos EFA permitem aos adultos desenvolver o seu próprio processo formativo, uma vez que assenta «numa filosofia de investigação – acção que promove a aprendizagem de uma forma inovadora e motivante para os formandos...» e assim conceder – lhes a oportunidade de «explorar, questionar, aprofundar, eliminar, desconstruir e reformular conhecimentos.» (FD3)</b></p> <p><b>Salienta, assim, o facto de como estes cursos possibilitam ao adulto, aprender «na maior parte das situações que caracterizam a sua vida a tornar-se o seu próprio pedagogo» (Correia, 1998: 145).</b></p> <p><b>Na opinião do formador 6, é visível o reconhecimento de</b></p>
--	--	--	--	---

			<p><i>conseguirem evidenciar todas as competências que do referencial fazem parte.</i></p> <p><b>FD4:</b> <i>Os cursos EFA, em geral, estão estruturados de forma a irem ao encontro das necessidades laborais dos formandos. Sob o ponto de vista das disciplinas de formação geral, os assuntos são afluídos de forma genérica, dando-lhes espaço para que façam uma busca autónoma do conhecimento. Como nem sempre os formandos têm essa capacidade, estes cursos têm uma má reputação. O curso que lecciono é muito completo e dá aos formandos uma boa preparação para o mundo laboral.</i></p> <p><b>FD5:</b> <i>Considero que é realmente uma oportunidade para quem deixou de estudar, para obter um simples diploma de 9º ou 12º ano, o que não quer dizer que muitos dos adultos não adquirem e desenvolvam outro tipo de competências.</i></p> <p><b>FD6:</b> <i>Penso que sempre houve programas de formação destinados a adultos, embora o seu número fosse muito reduzido, havia menos divulgação e facilidades. Refiro-me, por exemplo, às pessoas que queriam completar o 12.º ano e estudavam à noite, sem qualquer apoio financeiro (sem subsídio de transporte/alimentação). Faziam por gosto, para entrar na Faculdade ou para a própria valorização pessoal. Mas os cursos EFA conseguem ser muito positivos porque ainda há muitas pessoas apenas com o ensino primário e não têm nenhuma</i></p>	<p><b>programas de formação de adultos ao longo dos tempos, em que os cursos não eram tão divulgados como o são agora e não tinham qualquer apoio financeiro.</b> Nesta perspectiva, aprendia-se com o objectivo de prosseguir os estudos a um nível superior ou por questões de valorização pessoal. Contudo, este formador reconhecer o carácter positivo dos cursos EFA, na medida em que permite aos adultos menos escolarizados obterem mais qualificações académicas e até mesmo profissionais. Através do exemplo dado da sua própria experiência, o formador evidencia a face negativa destes cursos, que é o facto de alguns adultos/formandos frequentarem-nos apenas e só para «obter a bolsa de formação e continuar a viver “à custa” de cursos e outras ajudas estatais.» Reconhecendo que os adultos/formandos que frequentam os cursos</p>
--	--	--	--	--

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

			<p>qualificação profissional, apenas experiência... Eu dou formação a dois cursos distintos: um em horário laboral, destinado a pessoas que estavam desempregadas, e outro em regime pós-laboral. No primeiro caso, uma parte dos formandos mostra-se empenhada, motivada e espera conseguir emprego depois de terminado o curso. No entanto, a outra parte não valoriza muito a oportunidade oferecida, penso que o seu principal objectivo é mesmo obter a bolsa de formação e continuar a viver “à custa” de cursos e outras ajudas estatais. Pelo menos, há algo de comum entre ambos: todos têm consciência da importância de ter o 9.º ano de escolaridade (pelo menos) e sentiam-se envergonhados quando tinham de dizer as habilitações literárias nas entrevistas de trabalho. Os formandos do outro curso já são bastante diferentes: trabalham durante o dia, estão bastante cansados nas aulas mas muito mais atentos e empenhados. Acredito que façam muitos sacrifícios, quase não têm vida própria, saem de casa de manhã e chegam a casa depois da meia-noite. Acho que os objectivos dos cursos EFA são mais concretizados por partes destes últimos formandos, uma vez que eles reconhecem que querem aprender mais para serem profissionais e seres humanos ainda mais competentes em várias áreas (cidadania, capacidade de comunicar, cultura geral, matemática, informática, ...).</p>	<p><b>EFA em regime pós-laboral, atribuem um maior significado e valorização, demonstrando mais empenho e vontade de aprender do que aqueles que os frequentam em regime laboral.</b></p>
--	--	--	--	---

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	Perspectiva das mais valias:		<p><b>FD1:</b> <i>Como referi na pergunta anterior, são uma mais-valia a todos os níveis, nomeadamente no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais e na preparação para uma integração no mercado de trabalho.</i></p> <p><b>FD2:</b> <i>Este Curso permite criar hábitos / métodos de trabalho aos adultos que os frequentam, bem como regras e sobretudo, permite-lhe ter uma noção de realidade diferente.</i></p> <p><b>FD3:</b> <i>A mais-valia que destaco é a da capacidade de concretização de projectos. A minha experiência diz-me que os cursos EFA, nomeadamente por via da construção curricular que neles está implícita, promovem um espírito de planeamento e investimento em torno de um projecto. Essa mensagem, que é especialmente notória nas actividades integradoras, gera não raras vezes a constatação de que os projectos são alcançáveis desde que planeados e sustentados em competências. Complementarmente surge também a constatação da força do trabalho em grupo, em que todos são igualmente importantes, e o sucesso/falhaço de um é o de todos.</i></p> <p><b>FD4:</b> <i>O regresso ao ensino é sempre uma valorização que os formandos se orgulham de fazer. A valorização dos saberes previamente adquiridos e a sua associação a novos saberes trazem aos formandos novas capacidades para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais exigente.</i></p> <p><b>FD5:</b> <i>Auto-estima, valorização</i></p>	<p><b>Relativamente às mais valias do curso, todos os entrevistados consideram-no como uma mais valia para os adultos, apontando como as principais: o desenvolvimento de competências, criação de métodos e hábitos de trabalho, a concretização de projectos pessoais e profissionais, a valorização pessoal e de saberes, a auto-estima e a progressão e aquisição de conhecimentos técnicos.</b></p> <p><b>No que concerne a esta subcategoria das mais valias do curso, a opinião dos formadores vai de encontro às expressas pelos formandos, em que os cursos são uma mais-valia, para serem mais competitivos no mercado de trabalho.</b></p> <p><b>As razões de ordem instrumental são apontadas como as mais válidas, remetendo para a ideia utilitarista dos cursos e a associação entre uma maior qualificação escolar e promoção no mundo do trabalho (a</b></p>
--	------------------------------	--	--	---



EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	Razões dos adultos do regresso à “escola”	<p><i>pessoal e aquisição de um diploma final de curso.</i></p> <p><b>FD6:</b> <i>No caso dos formandos desempregados, penso que terão mais oportunidades de emprego, uma vez que além de obterem o 9.º ano, também adquirem conhecidos técnicos, relacionados com uma área profissional específica. No entanto, atendendo à situação económica do país, não sei se essa área terá muita saída profissional... Não foram os formandos que escolheram a área do curso, sinto que eles “caíram de pára-quedas”, estão a aprender termos técnicos de que nunca ouviram falar e eles próprios não sabem se querem trabalhar nessa área... Quanto aos formandos que já estão a trabalhar, alguns esperam progredir na carreira, mas penso que a maioria tem como principal objectivo aprender novos conteúdos e valorizar aquilo que já sabe.</i></p> <p><b>FD1:</b> <i>Perceberem que o mercado de trabalho exige cada vez mais competências e níveis de escolaridade mais elevados. Verem no apoio financeiro, dado nestes cursos, uma forma de sustentação.</i></p> <p><b>FD2:</b> <i>Grande parte regressa á “escola” por insatisfação ou frustração profissional. Quando os cursos são financiados, muitos vêm neles uma fonte de rendimento.</i></p> <p><b>FD3:</b> <i>Essencialmente a constatação de que o mercado de trabalho se</i></p>	<p><b>empregabilidade).</b> Podemos referenciar as ideias de Almeida (2008:5) que vão de encontro ao que é dito pelos formadores: que o curso EFA que surge como um tipo alternativo ao sistema regular, apresenta-se aos adultos/formandos «como uma alternativa às figuras vazias de significado do aprender escolar.»</p> <p>O discurso dos formadores entrevistados, no que concerne às razões dos adultos no regresso à «escola», é consentânea, pois a maioria dos formadores (FD1, FD2, FD3, FD4) referiu que os adultos regressarem por questões de exigência do actual mercado de trabalho,</p>
--	---	--	--

			<p>tornou mais exigente, difícil e competitivo, e que o acesso a ele se encontra em muitos contextos vedado por falta de qualificações, escolares e profissionais. Mas diria especialmente qualificação escolar, porque tenho constatado que a componente tecnológica raras vezes é o catalisador da procura dos cursos EFA. Muitas vezes os formandos vão «parar» a um determinado percurso profissional, por mero acaso, porque era a oferta que ia iniciar e havia vagas. Considero também que ao nível do diagnóstico e encaminhamento de adultos para estes percursos não há um trabalho em rede que permita integrar formandos em cursos cuja área profissional é da sua motivação, experiência ou competência.</p> <p><b>FD4:</b> A principal razão prende-se com a possibilidade de receber alguma remuneração enquanto fazem a sua formação. Pesa ainda o facto de poderem reciclar os seus conhecimentos e prepararem uma nova possibilidade de acesso ao mercado de trabalho que, por qualquer razão se fechou para eles.</p> <p><b>FD5:</b> Valorização pessoal.</p> <p><b>FD6:</b> Como já disse há pouco, os formandos desempregados estão mais motivados pela bolsa do que propriamente pelo curso em si. Além disso, a maioria não se inscreveu de livre e espontânea vontade. Pelo contrário, foram “intimidados” pelo Centro de Emprego a comparecer numa sessão de esclarecimento sobre</p>	<p>que impõe de mais competências e escolaridade e, consequentemente, conseguirem uma reciclagem de conhecimentos e a obtenção de uma remuneração enquanto fazem a formação. Nesta linha de ideias maioritariamente de ordem instrumental, os entrevistados fazem alusão à crise estrutural que afecta a ligação mercado de trabalho e qualificações académicas, que a sociedade capitalista assim o obriga.</p> <p>Outras razões são apresentadas por outros dois formadores (FD5 e FD6): a valorização pessoal, a obrigatoriedade a que estão coagidos pelos Centros de Emprego e mais uma vez, a questão da bolsa de formação.</p> <p>Em síntese, nesta perspectiva, o regresso à «escola» é focalizado não só no interesse da construção de saberes e competências que são, conjuntamente,</p>
--	--	--	--	--

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

			<p><i>o referido curso. Podiam recusar mas estavam numa situação complicada, porque tinham de justificar o motivo e como não trabalhavam... Qual seria o motivo da recusa? Alguns alegaram que não gostavam muito da área mas chegaram à conclusão que o mais importante era mesmo obter o 9.º ano e... a bolsa. No caso dos meus formandos, eles ouviram falar das Novas Oportunidades, foram à escola, informaram-se e decidiram apostar na sua formação.</i></p>	<p><b>individuais e colectivas, mas também na falta de qualificação – formação – empregabilidade.</b></p>
--	--	--	---	---

## **ANEXO VI**

### **Grelhas de Organização dos dados da Entrevista à Coordenadora da Entidade Formadora**

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

Grelha de Articulação entre os Diplomas Legais e o Discurso da Entidade Formadora

Dimensão	Categorias /subcategorias	Normativo	Discurso da Entidade	Síntese
		Portaria nº 817/2007 e Portaria nº 230/2008 Despacho conjunto nº 1083/2000		
«A presente realidade – o Curso EFA»	<p><i>Sentido de Curso EFA como espaço de Oportunidade:</i></p> <p>- Posicionamento relativamente aos cursos;</p>	<p><b>Nota Introdutória:</b> «Os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) criados no ano 2000 surgiram como um instrumento das políticas públicas de educação e formação destinado a promover, através da redução dos défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, em como a empregabilidade e a inclusão social e profissional.» <b>Portaria nº 817/2007</b></p> <p>NI: «A necessidade premente de aumentar a qualificação da população adulta, o desenvolvimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências, (...), que passou a permitir conferir, para além da dupla certificação, também uma habilitação escolar.» <b>Portaria nº 817/2007</b></p> <p>NI: «Os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) têm vindo a afirmar -se como um instrumento central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais activa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p>	<p>- «Este programa trouxe um incentivo ao processo educacional dos adultos como nunca tinha sido feito (...) nós temos sentido muitos bons resultados nos projectos que realizamos e temos um cem números de casos de sucesso que fundamentam e provam os objectivos deste novo modelo da Educação de Adultos.»</p> <p>- «(...) a qualificação dos recursos humanos. (...) a população portuguesa, principalmente a do Norte tem muito baixa qualificação de recursos humanos e, quando iniciamos cada um dos nossos projectos formativos, vemos que de facto a qualificação está a um nível muito inferior. Mas, com a formação no final, a qualificação é bastante acrescida em termos de qualidade sentida depois na empregabilidade.»</p>	<p><b>Os Cursos EFA são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações.</b></p> <p><b>Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de habilitação escolar ou dupla certificação de acordo com o perfil e história de vida dos adultos.</b></p> <p><b>Adultos não qualificados ou sem qualificação adequada à inserção no mercado de trabalho ou que não tenham concluído a escolaridade básica.</b></p>
	- Princípios de base dos cursos EFA;	<p>NI « (...)permitindo garantir que toda a formação é capitalizável para o aumento da qualificação da população adulta.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p> <p>NI «A coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de</p>		<p><b>Pretende-se a qualificação dos recursos humanos para que a qualidade ao nível</b></p>

# EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p>prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação — sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados —, sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida.»; «(...) assegurar uma oferta de educação e formação que permita, a todos os que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida.» <b>Despacho conjunto nº 1083/2000</b></p>	<p><i>conseguindo-se assim a inclusão social e profissional. Aliás, estes princípios são os que são ditados pela legislação destes cursos de formação.»</i></p>	<p><b>da empregabilidade seja maior.</b></p>
- Organização do plano curricular dos cursos EFA	<p>Cap.II Artigo 5º «e) No desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens, através do módulo Aprender com Autonomia para os cursos de nível básico e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para os cursos de nível secundário.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p> <p>Cap. II Artigo 6º 1 — «A estruturação curricular de um curso EFA tem por base os princípios de identificação de competências no qual se determina, para cada adulto, um conjunto de competências a desenvolver no âmbito de um percurso formativo.»</p> <p>Cap. II Artigo 7.º 1 —« A organização curricular dos Cursos EFA é realizada com base numa articulação efectiva das componentes de formação, com o recurso a actividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, conferindo, em regra, uma dupla certificação.»</p> <p>2 —« A organização curricular dos Cursos EFA deve ter a flexibilidade necessária de modo a permitir a frequência de unidades de formação capitalizáveis, através de trajectos não contínuos, por parte dos adultos (...). »<b>Portaria nº 230/2008</b></p> <p>Artigo 12 - « O processo formativo dos Cursos EFA de nível básico e de nível 1 e 2 de formação, inclui ainda o módulo Aprender com Autonomia, organizado em três unidades de competência, centradas no recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o</p>	<p><i>«Sim, considero, (...) deveria haver um aumento da carga da formação prática em contexto de trabalho. No nível secundário são 210 horas, já é um número razoável, mas no nível básico são só 120 horas, é muito curto. E, não querendo alongar demasiado o curso, porque também o percurso formativo também não é esse o objectivo, mas haver ali uma revisão de componentes, dar um bocadinho mais à componente de aprender com autonomia ou ao PRA.»</i></p>	<p><b>O currículo encontra-se organizado de forma integrada e flexível, isto é, a estruturação curricular é realizada a partir do Reconhecimento e Validação de Competências previamente adquiridas formal ou informalmente. O currículo integra competências técnicas, sociais e relacionais necessárias à certificação escolar e profissional.</b></p> <p><b>A Construção de Currículo é feita em função de perfis individuais dos adultos, onde existe uma articulação da</b></p>	

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

		<p>desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e colectivos.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p> <p>Artigo 15 2 — «Os Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação podem integrar uma formação prática em contexto de trabalho, nos termos definidos no anexo n.º 3 do presente diploma, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p> <p>Artigo 16 1 — «O processo formativo dos Cursos EFA de nível secundário integra ainda, independentemente do percurso e incluindo os casos previstos no n.º 2 do artigo 7.º, a área de portefólio reflexivo de aprendizagens, adiante designado por área de PRA, de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica, que se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p>		<p><b>Formação Base (FB) e Formação Profissionalizante (FP). Estrutura assente em Competências-Chave, tendo em vista uma certificação escolar e profissional ou apenas escolar e eventual progressão para níveis subsequentes de formação.</b></p>
	<p><i>Modos de concretização do curso EFA:</i></p> <p>- modelo pedagógico de formação;</p>	<p>CAPÍTULO II SECÇÃO I Artigo 5.º «Os Cursos EFA organizam -se:</p> <p>a) Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção sócio- profissional e de uma progressão na qualificação; b) Em percursos flexíveis de formação quando definidos a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados por RVCC, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal; social, económico e profissional dos formandos; e) No desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens, através do módulo Aprender com Autonomia para os cursos de nível básico e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para os cursos de nível secundário.»</p> <p>Artigo 6 «2 — A identificação e valorização de competências deve ser realizada através de um processo RVCC levado a cabo nos centros novas oportunidades, os quais certificam as unidades de competência previamente validadas no processo e identificam a formação necessária para a obtenção da qualificação pretendida.» <b>Portaria nº 230/2008</b></p>	<p><i>«Tem como base a aprendizagem ao longo da vida e um percurso flexível de formação, ou seja, que começa num processo de RVC, de Reconhecimento e Validação de Competências, que depois fará um encaminhamento para os cursos de formação e existe também aqui um pilar muito importante neste modelo de formação actual dos cursos EFA, que são os processos reflexivos de aprendizagem. Eles estão mais presentes nos cursos de nível secundário, mas no nível básico, os mediadores também já fazem esse (tema de vida) ... uma iniciação a esse processo, uma vez que a maior parte dos formandos faz o nível básico, o curso do nível básico para depois poder prosseguir num curso de nível secundário.»</i></p>	<p><b>O modelo de formação assenta numa perspectiva de Educação e Formação ao Longo da Vida, equivalente ao nível I e II de qualificação profissional como requisito para inserção no mundo do trabalho e acesso a trajectos formativos subsequentes.</b></p>

## EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	<p>- Competências vs optimização do modelo de formação dos cursos EFA</p>	<p><b>NI</b> «Assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA (...) e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram. A necessidade premente de aumentar a qualificação da população adulta, o desenvolvimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências, (...)» <b>Portaria n.º 817/2007</b></p> <p><b>NI</b> «O modelo adoptado nos cursos EFA reflecte uma perspectiva de continuidade face ao caminho trilhado para o nível básico, sem prejuízo da evolução necessária do grau de complexidade das competências e saberes a desenvolver no nível secundário e através da criação de uma área destinada ao desenvolvimento de processos de reflexão sobre as aprendizagens efectuadas.» <b>Portaria n.º 817/2007</b></p> <p>Cap. II Secção I art. 6º «a) (...) representa um instrumento facilitador da inserção sócio-profissional e de uma progressão para níveis subsequentes de qualificação; (...)» <b>Portaria n.º 817/2007</b></p> <p>Artigo 12.º «O processo formativo dos cursos EFA de nível básico e de nível 2 de formação profissional integra ainda o módulo «Aprender com autonomia», (...) centradas, na sua globalidade, no recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e colectivos.» <b>Portaria n.º 817/2007</b></p>	<p><i>«São as competências pessoais e profissionais, mas o que eu sinto da nossa experiência são principalmente as competências pessoais, o saber estar, acaba por ser o que é mais trabalhado. Em termos profissionais, tenta-se trabalhar o mais e o melhor possível, mas nem sempre as pessoas depois conseguem escolher os cursos da sua orientação vocacional. Como têm a oportunidade, vai um curso iniciar-se, se calhar a sua orientação vocacional até era acção educativa, mas como tem um de agente de geriatria, ali o apoio social, uma pessoa até vai. Portanto, às vezes, o profissional fica um bocadinho tremido, se bem que, às vezes, há revelações. Mas, principalmente, as competências pessoais são aquelas, aliás, que nós sentimos maiores lacunas.»</i></p> <p><i>«(...) para já manteria o modelo actual, considerando o que deveria ser melhorado: que era o aumento da formação prática em contexto de trabalho, as componentes AA e PRA e se calhar, isto numa perspectiva se calhar um bocadinho mais utópica, mas querendo tornar isto mais real, conseguir integrar os aspectos mais positivos dos modelos de aprendizagem europeus e internacionais. (...) integrar de maneira que pudéssemos nivelar e uniformizar a qualidade dos nossos recursos humanos, em termos de competitividade, porque nós fazemos cá muita formação, mas estamos</i></p>	<p><b>Os cursos EFA assentes em modelos inovadores de educação e formação de</b> <b>Adultos permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram. Valorização dos saberes e as competências detidas pelos adultos como uma fonte de riqueza</b> <b>Visa-se a promoção de competências.</b></p> <p><b>O modelo actual responde às necessidades da procura dos adultos, embora o modelo actual precise de algumas melhorias sobretudo, no que diz respeito à componente de formação prática e com o objectivo de igualar os modelos de aprendizagem europeus e internacionais, visto</b></p>
--	---	---	---	---



EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

			<i>sempre com menos qualificações do que os de fora. Eu sei que também não é só com formação, isto tinha de ser tudo mexido de raiz, mas eu acho que se nós conseguíssemos abrir um bocadinho o nosso modelo, em termos do que já se faz lá fora, mesmo que seja em modelos que não tenham muita ligação com eles, mas ir fazer um bocadinho de benchmarking. Eu acho que era importante abrir o modelo à sociedade de globalização em que vivemos.»</i>	<b>que a sociedade de globalização assim o exige.</b>
	<p><i>Curso EFA:</i></p> <p>- Razões dos adultos</p>	<p>«Artigo 17º 3 — A proposta de cursos apresentada pelas entidades promotoras deve ter em conta, designadamente:</p> <p>c) As necessidades reais de formação identificadas na região, em articulação designadamente com os centros novas oportunidades, os estabelecimentos de ensino, os centros de emprego, os centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares e os parceiros locais.» <b>Portaria n° 230/2008</b></p>	<p>«Os adultos acabam por reconhecer que necessitam de aumentar as suas qualificações. Os adultos que nos chegam aos cursos, a maior parte deles passa pelo Centro de Novas Oportunidades, portanto, passam por todo aquele processo de diagnóstico e encaminhamento e, apesar de eles não virem muito conscientes, eles depois reconhecem que necessitam de aumentar as suas qualificações. Mas também existe aqui uma questão muito importante que é a promoção da auto-estima. As pessoas que nos chegam cá têm a sua auto-estima de rastos. Portanto, mais uma vez pela... se houvesse mais da componente de AA – Aprender com autonomia e de PRA – Processo Reflexivo de Aprendizagem, onde acaba a auto-estima por ser muito trabalhada, as horas acabam por esgotadas quase no início do curso, porque eles têm a auto-estima muito em baixo, são pessoas que se sentem muito fragilizadas, com muitos complexos e isso reflecte-se depois na dinâmica do</p>	<p><b>As principais razões dos adultos são: aumentar as suas qualificações, a promoção da auto-estima e a oportunidade de emprego.</b></p>

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

	- Expectativas vs realidade		<p><i>grupo, porque como se sentem muito complexados, têm uma atitude defensiva e quase que acabam por, inconscientemente, agredir um bocadinho o colega. Agredir é, se calhar, uma palavra um bocadinho forte, mas é uma forma de auto defesa e aquilo tudo tem de ser muito trabalhado e acaba por ser uma questão muito importante que os adultos reconhecem a oportunidade de emprego.»</i></p> <p><i>«É um projecto que é muito completo e (...)trabalha as competências pessoais e profissionais, de facto dá uma nova oportunidade aos adultos. Nós temos muito poucas desistências e as desistências que temos é por questões de saúde e por questões de força maior, mas, de resto, as pessoas levam os cursos todos até ao fim. Às vezes, com muitas dificuldades, mas são mais dificuldades de batalhas interiores das pessoas. O papel do mediador é crucial, neste modelo é de realçar isso. É um papel muito, muito importante e os formandos chegam ao final e nem sempre a sua realização profissional é alcançada, porque é aquela questão de que agarram o curso que podem fazer, mas só a parte das competências pessoais, que conseguindo ser bem trabalhadas por nós, já é um sucesso muito grande.»</i></p>	<p><b>Expectativas:</b> através deste projecto, conseguir que as competências pessoais e profissionais dos adultos sejam trabalhadas e dar uma nova oportunidade aos adultos.</p> <p><b>Realidade:</b> Estes cursos são um sucesso e as causas das desistências dos adultos prendem-se com questões de saúde ou de força maior, alheias á entidade, como as dificuldades interiores dos adultos. A entidade tem consciência que nem sempre a realização profissional do adulto é alcançada, porque o</p>
--	-----------------------------	--	---	--

EFA: Percursos, Contextos e Vivências – a perspectiva dos adultos.

				<p>adulto muitas vezes frequenta um curso sem ter a certeza de que é aquele curso ou saída profissional que quer. Contudo, a entidade considera um caso de sucesso se conseguir que o adulto trabalhe eficazmente as suas competências pessoais.</p>
--	--	--	--	--

## **ANEXO VII**

### **Transcrição do *Focus Group***

**A: Quais os motivos que estiveram na base do seu regresso à escola?**

**F1:** *Os motivos que me levaram a regressar à escola foram, sem dúvida, a necessidade de concluir o 9º ano e obter a qualificação a nível profissional III, de Auxiliar da Acção Educativa. Cada vez mais o mercado de trabalho exige um documento qualificativo que comprove as nossas aptidões e foi em busca desse qualificação que me inscrevi para dar resposta a essas exigências.*

**F2:** *Os motivos, que me levaram a voltar a estudar, foi para finalizar o 9º ano e obter a dupla certificação.*

**F3:** *Os motivos que estiveram na base do meu regresso à escola foram os seguintes: o facto de não conseguir arranjar trabalho, sentir que não estava preparada para ingressar no mundo de trabalho por falta de habilitações. Por outro lado, sentia necessidade de me valorizar a nível pessoal e conhecer outras realidades. Concluir o ensino básico, devido a sentir essa necessidade a nível pessoal e obter novos conhecimentos.*

**F4:** *O motivo foi a rescisão contratual da empresa onde trabalhava já por 27 anos, ficando desempregado. Como tenho a consciência que não é fácil arranjar emprego com esta idade, visto ser “velho” para conseguir emprego e, ao mesmo tempo, novo para ser reformado, tinha de fazer alguma coisa que pudesse abrir portas para o futuro. Optei pela valorização académica e, ao mesmo tempo, escolhi um curso profissional para que tivesse condições para exercer alguma actividade por conta própria.*

**F5:** *Essencialmente, a conclusão do 9º Ano de Escolaridade, bem como obter em paralelo uma formação profissional, que me desse a possibilidade de ingressar novamente no mercado de trabalho.*

**F6:** *Os motivos que me levaram a regressar a escola foram: concluir o 9º ano, obter dupla certificação para assim obter maior facilidade de ingressar no mundo de trabalho.*

**F7:** *O motivo principal, na base do meu regresso aos estudos, foi o facto de estar desempregado a longo prazo e de ser muitas vezes confrontado nas entrevistas de emprego com a situação de não ter completado o 9º ano. Quando apareceu esta oportunidade, decidi aproveitá-la.*

**F8:** *Ao fim de 34 anos de trabalho, tive no desemprego e não continuei a estudar por burrice minha, quando era nova, e foi uma oportunidade para abrir os novos horizontes.*

**F9:** *O motivo foi para ficar com o 9º ano.*

**F10:** *Eu também fui por causa do 9º ano, porque só é complicado só ficar com o 9º ano e foi nessa base.*

**F11:** *Eu também fui por causa de tirar o 9º ano, porque é muito importante e por causa dos conhecimentos e de tudo.*

**A: Por que razão escolheu este curso?**

**F1:** *Escolhi este curso para realizar um sonho antigo.*

**F2:** *Escolhi este curso, porque é uma área que sempre gostei e onde existe emprego nesta área.*

**F3:** *Escolhi este curso, porque foi o que apareceu na altura e pelo acaso da vida. Com o objectivo de ingressar num curso que fosse de encontro às minhas necessidades, uma vez que tenho como finalidade criar o meu próprio posto de trabalho. Depois de explicar o meu percurso de vida e aquilo que queria fazer à Dra. que me estava a fazer a entrevista, lembrou-se que estavam abertas as inscrições para este curso e, então, fiz a minha candidatura, porque achei que, realmente, era uma mais-valia para a minha vida.*

**F4:** *Desde há muito tempo que acompanhava trabalhos de colegas e amigos, entendendo, no entanto, não ser racional da minha parte, apesar de gostar muito, dar o salto para o escuro, deixando para trás uma actividade que acreditava ser garantida. O passado recente veio provar o contrário, quanto à actividade em que estava, pelo que tinha mesmo de fazer uma opção e o mais breve possível. Não sou de ficar parado, preciso ter um objectivo concreto. Era, então, ocasião para escolher uma matéria que me era agradável e que, a prática não exigiria investimentos avultados.*

**F5:** *A escolha do meu curso foi na sequência do gosto que tenho pelos miúdos, para além de considerar esta área uma das mais importantes, actualmente, também tentei fazer um curso em que obtivesse uma bolsa de formação, pois a minha situação era de desempregada.*

**F6:** *Escolhi este curso como poderia ter escolhido outro, já há muito tempo que andava a procurar de cursos EFA, sempre que tinha conhecimento de algum já não ia a tempo ou então, não era chamada, uma vez que chamavam por ordem de inscrição.*

**F7:** *Escolhi esta formação pela simples razão de, há uns anos atrás, ter frequentado um curso profissional, mas por força das circunstâncias não ter conseguido terminá-lo.*

**F8:** *Falo por mim, sempre foi o curso que gostaria de tirar e nunca tive oportunidade, sempre gostei muito de crianças e de lidar com crianças e para mim, foi a minha chance.*

**F9:** *Foi uma oportunidade que surgiu e avaliando o meu gosto pelas crianças que eu tenho, acho que foi o curso acertado.*

**F10:** *Eu escolhi este curso, porque durante o fundo de desemprego, fui colocada no programa ocupacional durante dois anos numa escola com os miúdos do ensino especial e adquiri experiência e a oportunidade de mais sabedoria para depois, se houver uma colocação, ter mais conhecimento.*

**F11:** *Eu esperei este curso se realizasse há dois anos, e como tinha boas referências da Fundação. Prefiri tirar na fundação do que ir tirar noutra instituição e não ter entrada.*

**A: Considera que os cursos EFA respondem às suas necessidades?**

**F1:** *Sem dúvida que sim. É uma “nova oportunidade” de concretização. Penso que poderiam ser mais exigentes a nível de matéria e de avaliação.*

**F2:** *O curso que estou a frequentar responde, porque, além de aprender novas valências, consegui revalidar outras que já tinha.*

**F3:** *No meu caso, acho que responde às minhas necessidades nesta altura. Adquiri já novos conhecimentos, fico mais preparada a nível profissional e tenho oportunidade de vivenciar outras aptidões.*

**F4:** *Penso que a criação destes cursos foi uma boa medida. Quando aproveitados, contribuem para uma razoável valorização e ajudam a melhorar as qualificações e até ajudam sob o ponto de vista anímico. Diria que, em muitos casos, são a luz ao fundo do túnel. Entendo, no entanto, que deveriam, talvez, ter critérios de selecção mais específicos, quanto à selecção “de quem – para o quê”, e também um acompanhamento posterior mais próximo, por parte de entidades específicas, ajudando a uma melhor inserção no mercado do trabalho, não privilegiando nunca a “formação – por formação”, afinal é dinheiro de todos nós que está em jogo...*

**F5:** *Raramente, pois no meu caso concreto, considero que um ano e meio de formação é muito pouco para podermos desenvolver e exercer a nível profissional, tudo aquilo que aprendemos no decorrer do curso.*

**F6:** *Sim considero, uma vez que as matérias são dadas em função do desempenho que se irá ter como profissional.*

**F7:** *Se o resultado final for a obtenção da equivalência do 9ºAno e o certificado profissional na área, então, a resposta é sim. O curso EFA responde positivamente às minhas expectativas. Isso não quer dizer que vou arranjar trabalho logo a seguir nesta área, mas espero que seja uma ajuda e que o meu esforço e sacrifício tenham valido a pena.*

**F8:** *Sim, os cursos EFA são uma boa maneira para as pessoas que deixaram os estudos, encarreirarem na vida e conseguirem atingir objectivos e metas na vida, para que consigam singrar no futuro.*

**F9:** *Sim, para lembrar um bocadinho aquilo que está esquecido.*

**F10:** *Sim.*

**F11:** *Sim, sem dúvida.*

**A: O que valoriza mais na formação que está a vivenciar?**

**F1:** *Os conceitos de Português e de comunicação, os conceitos de psicologia assim como todas as técnicas de auxiliar.*

**F2:** *Tudo o que aprendo para num futuro próximo poder aplicar-se no meu trabalho e a convivência com novas pessoas que têm opiniões diferentes e vivências diferentes das minhas.*

**F3:** *O que eu mais valorizo, sem dúvida alguma, é a partilha de conhecimentos e experiências de vida diferentes. Também as amizades criadas com a formação e o facto de adquirir mais qualificações a nível profissional e até pessoal.*

**F4:** *Para além dos conteúdos, normalmente valiosos, realço o capital humano na pessoa dos Formadores, que no meu entender, são o motor essencial, quando cumprem a sua função, para o sucesso desta formação.*

**F5:** *Praticamente todos os módulos são importantes, para mim, neste curso, mas o que mais valorizo é a oportunidade de aprofundar esta matéria, durante muito mais tempo, é uma área em que gostaria de trabalhar.*

**F6:** *O que valorizo mais é a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e a dupla certificação, assim como, poder estagiar, antes de ser lançada à nova profissão.*

**F7:** *Na formação, valorizo mais, além do grupo de formadores/as que estão sempre lá a dar o seu apoio, muitas vezes fora do seu horário profissional, também acho que a parte tecnológica é bastante importante pelo facto de já me encontrar desactualizado na área.*

**F8:** *Valorizo as experiências.*

**F9:** *Valorizo os conhecimentos que adquirimos.*

**F10:** *Tudo, porque tudo é novo.*

**F11:** *Tudo, valorizo conhecimentos e experiências.*

**A: E o que valoriza menos?**

**F1:** *A falta de motivação de alguns colegas para a concretização de trabalhos propostos.*

**F2:** *Nada.*

**F3:** *Não consigo responder a esta pergunta, porque, para mim, está a ser uma experiência muito enriquecedora a todos os níveis.*

**F4:** *Preferiria referir o que, no meu entender, está pior em termos de UFCD e que se resume a poucas palavras: uma distribuição incorrecta do nível de horas versus conteúdos.*

**F5:** *Neste curso tudo, para mim, é uma mais-valia, não há rigorosamente nada que eu menos valorizasse.*

**F6:** *Não tem nenhum aspecto do qual valorize menos, todos são importantes.*

**F7:** *Valorizo menos as UFCD que serviram só para perder tempo na nossa formação, que, para mim, não têm nenhum objectivo prático no meu ensino.*

**F8:** *Algumas UFCD.*

**F9:** *Concordo, algumas UFCD.*

**F10:** *Concordo.*

**F11:** *Concordo com o que os colegas disseram.*

**A: Que mais valias pensa que este curso pode trazer para a sua vida pessoal?**



**F1:** *A aprendizagem, sem dúvida, que se vai reflectir nos tempos futuros, embora não possa afirmar que todas as matérias se vão aplicar no dia-a-dia.*

**F2:** *Eu penso que o que adquiero neste curso é tudo uma mais valia, porque vou estar mais preparada para o mercado de trabalho e também já terei o 9.º que, neste momento, quase todos os empregos pedem o 9º.*

**F3:** *As mais-valias são muitas, uma vez que ter habilitações numa área ajuda imenso na procura de emprego. Também pelo facto de este curso ser muito abrangente ajuda na decisão de escolher uma área para dar continuidade as novas formações ou ingressar na universidade. A nível pessoal, torno-me mais capaz numa área que desconhecia por completo, sinto-me mais preparada a nível profissional.*

**F4:** *Experiência, não só académica como profissional, através do estágio, conhecimento de novas realidades e valorização pessoal ao nível dos relacionamentos conseguidos.*

**F5:** *Principalmente uma valorização pessoal. Já a nível profissional e uma vez que o curso tem Prática em Contexto de Trabalho (o estágio), ter a possibilidade de voltar a ingressar no mercado de trabalho.*

**F6:** *As mais valias são, sem dúvida, o facto de me poder tornar uma melhor profissional no ramo, mais responsável e com mais conhecimentos, estando mais bem preparada para as objecções, entre outras.*

**F7:** *Neste curso, a única valia pessoal que me traz, é o facto de ter conhecido novas pessoas e ter feito algumas amizades, porque eu não me inscrevi no curso para acertar questões pessoais da minha vida, foi para resolver questões profissionais, por exemplo: como já disse, o facto de estar desempregado e de estar à procura de uma nova oportunidade no mercado de trabalho.*

**F8:** *Melhor conhecimento para tomarmos cuidado dos nossos filhos.*

**F9:** *Sem dúvida, conhecimento.*

**F10:** *Saber e cultura de tudo.*

**F11:** *Um melhor futuro.*

**A:** **Que expectativas tem em relação ao seu futuro profissional depois da realização deste curso?**

**F1:** *As minhas expectativas são concluir o curso com bom aproveitamento, assim como conseguir colocação na área.*

**F2:** *Ficar colocada no mercado de trabalho.*

**F3:** *As expectativas são pouco significativas, atendendo ao fraco desenvolvimento económico de Portugal, a criação de postos de trabalho é insignificante. Por outro lado, o facto de a minha idade já ultrapassar aquelas que, normalmente, pedem, dificulta um pouco. No entanto, sinto que vale a pena o investimento no curso, porque nunca se sabe o que surgirá a seguir. E, como diz o ditado popular: “ o saber não ocupa lugar “.*

**F4:** *Conseguir trabalho. Ter a capacidade de me “impor” no mercado e, naturalmente, contar com a ajuda de pessoas com valor que encontrei ao longo desta formação, não só ajuda prática para superar dúvidas que, naturalmente, sempre surgirão, mas também apoio para que possa conhecer e ser conhecido.*

**F5:** *Relativamente ao meu futuro profissional, sinceramente não estou muito optimista. Mesmo com a conclusão do 9º ano, as saídas para o mercado de trabalho são muito restritas, dada a situação actual, bem como a idade que tenho actualmente, pois considero este ponto um dos factores mais difíceis para a obtenção de um novo emprego.*

**F6:** *As expectativas são no sentido de poder integrar o mundo do trabalho, dentro da área com maior facilidade.*

**F7:** *Em relação ao meu futuro, principalmente na área profissional, com este curso talvez venha abrir portas que antes estavam completamente fechadas para mim, ou seja, conseguir um emprego.*

**F8:** *Eu também tenho algumas, pois tenho esperança de quando acabar o 9º ano e ter colocação num infantário ou numa escola.*

**F9:** *Esperanças temos sempre, é preciso é procurar, porque há falta de emprego.*

**F10:** *Expectativas poucas.*

**F11:** *Eu tenho algumas.*

**A: O que mudaria no curso que está a frequentar?**

**F1:** *O que eu mudaria, sem dúvida, era mesmo o grau de exigência.*

**F2:** *O tempo do estágio, pois penso que deveria ter mais horas.*

**F3:** *O que eu mudava era a duração do curso. Prolongava um pouco mais e dava mais horas de formação a algumas UFCD, porque considero que algumas UFCD têm um conteúdo muito importante para o desenvolvimento cultural do formando. Também pelo facto de darem resposta a algumas deficiências que possam surgir com a abordagem de novos temas da actualidade, estou a lembrar-me por exemplo do “acordo ortográfico, enfim muitas outras coisas. Poder desenvolver a comunicação o que nem sempre é fácil e poder partilhar um pouco mais as nossas motivações e interesses.*

**F4:** *Basicamente dois aspectos: duração superior, com um aumento do tempo de formação em contexto de trabalho e reformulação de conteúdos.*

**F5:** *Essencialmente, a duração do mesmo, pois como já mencionei um ano não chega sequer para aprender, quanto mais aplicar o que não aprendemos! Também, incluiria mais aulas práticas para podermos ir aplicando, conforme íamos aprendendo e, por último, alongaria o estágio (PCT), pelo menos estagiar durante um ano.*

**F6:** *Deixava como está, só lhe acrescentaria a carga horária de algumas UFCD e, sem dúvida nenhuma, acrescentaria o tempo de estágio, não se justifica fazer um curso durante um ano e estagiar só um mês e meio.*

**F7:** *No curso, começava primeiro por prolongá-lo por mais 2 ou 3 meses que com a ajuda das formadoras e sem ter as UFCD a empatar seria o tempo dado para fazer somente os temas de vida. Por essa altura, já teríamos as UFCD concluídas e as suas respectivas horas cumpridas, dedicando depois todo esse tempo só para o projecto final. Estabelecia um projecto final que abrangesse todas as áreas do curso com o respectivo relatório sobre o processo da sua concepção.*

**F8:** *Nada.*

**F9:** *Eu mudaria certas regras que nos estão a fazer, tipo: se faltarmos é-nos descontado o trabalho. Se falta um formador, temos de dar as horas após a formação.*

**F10:** *E não só, por exemplo: se o mês tiver 174 horas, recebemos os 419 €, mas se for só um mês de 100 horas, é-nos descontado aquelas 74 horas, como por exemplo, no mês de Fevereiro, vamos receber menos do 419€, o que está mal.*

**A:** **Considera que as UFCD do seu curso são importantes para a sua formação pessoal e profissional? Que outras UFCD gostaria de ter?**

**F1:** *Todas as UFCD se integram totalmente no curso, embora ache que matérias ligadas à psicologia também se poderiam incluir.*

**F2:** *Eu penso que sim, porque aqui aprendemos tudo o que é necessário para mais exercemos na área.*

**F3:** *Sim considero muito importantes. Sem dúvida que, quer pessoalmente, quer profissionalmente, fico muito mais valorizada e despertou em mim certas curiosidades que, até então, não sentia, porque não sabia o que era. É mais fácil agora lidar com determinadas coisas e saber qual o seu intuito na sociedade. Em relação às disciplinas que gostaria de ter é difícil de responder, porque este curso está direccionado para algumas áreas e eu não tenho conhecimentos suficientes para dizer o que seria um complemento mais eficaz. Posso, apenas, dizer que gostaria de desenvolver outros temas ligados ao audiovisual, trabalhar outras ferramentas mais a nível profissional desenvolver algo que realmente fosse empreendedor, poder aplicar na prática os conhecimentos. Dar continuidade ao trabalho realizado.*

**F4:** *São importantes, mas incluiria no que respeita à formação base a “Segurança e Higiene no Trabalho” e na parte tecnológica, formação ao nível da prática educativa. Entendo que devem existir formações específicas nesta matéria, mas julgo que pelo menos uma UFCD nesta área faria todo sentido, já que na prática são conteúdos que convivem muito de perto e a ignorância nunca foi a melhor conselheira.*

**F5:** *É sempre muito importante aprender, tudo o que contribui para a nossa formação pessoal e profissional é sempre uma mais valia. Gostaria de ter mais línguas estrangeiras, além do Inglês.*

**F6:** *Sim, considero bastante importantes, as disciplinas que gostaria de ter tido e não tive foram noções de contabilidade.*

**F7:** *Para a minha formação pessoal, não achei as UFCD muito relevantes, no entanto, na formação profissional principalmente da parte tecnológica, achei até bastante importante.*

**F8:** *Sim, penso que sim.*

**F9:** *Algumas. Sim, há algumas que são quase a repetição daquilo que já demos e depois confundimos, como o caso da psicologia. No meu caso de auxiliar do espaço educativo, gostaria de ter outras disciplinas no desenvolvimento das artes, de expressões dramáticas, técnicas de animação, as quais só temos uma vez por semana e acho que é muito pouco. Quanto mais horas tivermos nesse aspecto, mais e melhor vamos estar preparadas.*

**F10:** *Eu não acho, eu acho que é muito interessante apreendermos coisas que nunca imaginávamos que aprendêssemos.*

**F11:** *Irmos mais vez ao terreno, pois eu acho mal o estágio ser tão pouco tempo. Pois se é com crianças que vamos trabalhar, devíamos ter mais vivências na prática. Porque são apenas três semanas de estágio e na primeira, estamos a conhecer, chegamos à 2ª já estamos no grupo e depois...*

**A: Qual a sua opinião sobre os formadores que leccionam as UFCD?**

**F1:** *Como tudo na vida, há quem se aplique mais, outros menos. De uma forma geral, achei a participação de todos positiva, mas de alguns muito positiva mesmo!*

**F2:** *Os formadores estão sempre disponíveis para quando nós temos dúvidas e conseguem transmitir muito bem a matéria abordada. As aulas são sempre proveitosas e também práticas.*

**F3:** *Na minha opinião, todos os formadores são profissionais no desempenho do seu trabalho. Alguns mostraram um interesse e entusiasmo muito positivo e com muita vontade de ajudar nas diversas tarefas que temos que realizar. São muito receptivos, demonstram disponibilidade e empenho. Revelam os seus conhecimentos na área, o melhor possível, dão-nos a oportunidade de discussão e debate de opiniões. Também em alguns casos elucidam-nos para determinados factores do mundo do trabalho.*

**F4:** *De um modo geral, julgo que estiveram à altura das suas responsabilidades. Também nesta matéria e por que as turmas são heterogéneas, digo isto, quer no conhecimento quer nos objectivos, os formadores deveriam acompanhar mais de perto os que querem progredir, ajudando-os a isso. Naturalmente, que isso passa pela necessidade de outra figura, que não necessariamente teria de ter o estatuto de formador, mas que serviria de ajuda ao Formador no*

*acompanhamento dos mais fracos. Isto contribuiria para um melhor, maior e mais rápido crescimento de quem quer e consegue progredir.*

**F5:** *No decorrer do meu curso tive formadores que considero muito bons, mas também tive também alguns, que acho não estarem vocacionados para dar formação. Se a área leccionada for do seu gosto, a formação só poderá decorrer da melhor forma, caso contrário e na minha opinião não considero que consigam dar boas aulas.*

**F6:** *A minha opinião, em relação aos meus formadores, é bastante positiva, todos eles demonstraram muita competência e profissionalismo.*

**F7:** *A minha opinião sobre os formadores é, em geral boa, tirando um caso ou outro, que acho que, às vezes, falta a alguns um pouco de paciência e sensibilidade perante as dificuldades de cada formando. Preocupam-se de mais em cumprir as horas da UFCD do que em saber se as pessoas entenderam ou não o objectivo principal da matéria dada.*

**F8:** *Eu acho que os nossos formadores são bons.*

**F9:** *São espectaculares.*

**F10:** *Até hoje, são todos espectaculares.*

**A:** *Em sua opinião, o que é que gosta mais nesta «escola»? Porquê?*

**F1:** *O ambiente, tenho muita felicidade em encontrar um grupo de trabalho muito harmonioso. A simpatia de alguns formadores e a disponibilidade para nos auxiliarem aquando é preciso.*

**F2:** *O que mais gosto é da convivência da turma, quer entre os colegas quer com os formadores, e também das UFCD que temos.*

**F3:** *Gosto do ambiente criado para a formação. No entanto, existiram algumas falhas talvez por ser algo novo que ainda estava no começo, mas ao longo da formação as coisas foram melhorando. O atendimento é bom, as áreas de lazer têm as condições necessárias para o convívio e para o lanche. Gosto do intercâmbio com outros formandos de outros cursos. Acho que foram reunidas as condições necessárias para o bom desempenho no curso.*

**F4:** *A localização é funcional. E mais uma vez, o capital humano, quando cumpre a sua função é essencial para o bom funcionamento de qualquer organização.*

**F5:** *Tem um bom ambiente. O pessoal administrativo é muito afável e gosto da maioria dos formadores. Sempre fui bem recebida e compreendida, enfim, sempre me senti em casa, fiz muitos amigos, incluindo os formadores.*

**F6:** *O que eu mais gosto, nesta escola, é o facto de as matérias poderem ser apresentadas com trabalhos elaborados pelos formandos e ser essencialmente muito prático, porque, desta forma, os formandos se empenham mais e memorizam mais facilmente as matérias, o que implica serem mais participativos também.*

**F7:** *O que gosto mais, nesta escola, são as pessoas que conheci da parte da entidade formadora, que são bastante acessíveis e tentam fazer os possíveis para o apoio e sucesso final do formando.*

**F8:** *Do espaço, nós não gostamos do espaço em que estamos, por isso...*

**F9:** *O espaço devia ter mais condições em questões de limpeza, devia ter mais condições de espaço, porque há trabalhos que nós fizemos e tivemos que os arrumar, porque não temos espaço para podermos explorar o nosso meio. Acho que a nível de segurança, não há segurança, não há segurança para nós. E ao nível da limpeza da casa de banho, não há limpeza das casas de banho. Há um certo número de coisas que nós estamos descontentes com o espaço onde estamos.*

**F10:** *De manhã, tivemos a fazer uma actividade que nos vieram bater à porta, porque estávamos a fazer muito barulho e o Dr. Márcio disse que era uma actividade e que não estava habituado a estar muito junto das salas. Quando nos corredores, estamos constantemente a ser incomodados pelo barulho.*

**F11:** *Não temos onde almoçar no espaço.*

#### **A: O que gosta mais nas aulas? Porquê?**

**F1:** *Além da informação passada, o debate, penso que só quando debatemos algo é que temos a oportunidade de conseguir chegar mais perto do conhecimento (debate lúcido e cordial).*

**F2:** *Das aulas o que mais gosto é dos trabalhos de grupo, aqui podemos aplicar o que aprendemos e depois partilhar com a turma e com os formadores.*

**F3:** *O que eu mais gosto é das aprendizagens adquiridas com as diversas UFCD. Do convívio diário com os colegas e formadores e das actividades realizadas, porque nos dão uma adrenalina diferente e faz-nos crescer a todos os níveis. Os nossos conhecimentos ficam muito mais abrangentes. Há um enriquecimento a nível pessoal e profissional, uma nova janela se abre. Também no meu caso abriu-me uma nova consciência de outras áreas.*

**F4:** *A proximidade dos Formadores e os conteúdos práticos. Quando isso acontece, o crescimento é mais notório e os resultados podem observar-se mais rapidamente.*

**F5:** *Existe um óptimo relacionamento entre a maioria das pessoas da turma, quando sentimos dificuldades há sempre alguém pronto a ajudar, há unanimidade entre todos, as aulas correm sempre muito bem.*

**F6:** *O que gosto mais nas aulas é o facto de serem essencialmente práticas e permitir uma maior participação dos formandos.*

**F7:** *O que gosto mais nas aulas, é o convívio com a minha turma e o facto de ter um objectivo a cumprir, em que, todos os dias, começo a criar uma rotina como se estivesse num trabalho. Não*

*penso demasiado na situação do desemprego, mantenho-me ocupado com as várias UFCD que são propostas e, em geral, sinto-me bem, mas passa.*

**F8:** *O que mais gosto das aulas é do que se aprende.*

**F9:** *O que mais gosto é da convivência com os formadores. Se gostamos dos formadores, acho que eles também acabam por gostar de nós e terem gosto em nos ensinar.*

**F10:** *O que eu mais gosto é dos formadores, que nos ajudam bastante e dúvidas que temos no nosso dia-a-dia, no nosso meio em que vivemos com as crianças também é sempre importante eles tirarem-nos essas dúvidas. E ajudam-nos.*

**F11:** *Do que se aprende e aprendemos entre nós.*

## **Anexo VIII**

### **Transcrição das Entrevistas Semi-Estruturadas**



## FORMADORES

**A: Qual é a sua experiência na formação de adultos? Trabalhou sempre nesta área ou também no ensino dito regular?**

*FD1: A minha experiência na formação de adultos passa pelos seguintes projectos: formador na área de informática destinada a licenciados na situação de desemprego, programa FORDESC, entre Fevereiro e Maio de 200.*

- Curso - Tecnologias de Computadores, Programação e Internet (Especialização Webdesign). Módulos - Desenho e Programação de Base de Dados – 40 horas - Ferramentas de Produção Gráfica – 40 horas; - Programação para a WEB – 21 horas.
- Curso - Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos. Módulo - Instalação de Sistemas Operativos e Utilitários – 80 horas.
- Curso - Tecnologias de Computadores, Programação e Internet (Comércio Electrónico). Módulos - Instalação e Configuração de Hardware e Software – 40 horas. - Aplicações de Comercio Electrónico – 40 horas - Fundamentos de Redes e Telecomunicações – 40 horas. - Algoritmos e Estrutura de Dados – 40 horas.

*Formador na área de informática nos seguintes cursos, entre Julho de 2003 e Maio de 2004: Cursos - Novos Meios Processuais e Técnicos II – 60 horas;- Navegação Web e Criação de Páginas – 42 horas;- Novos Meios Processuais e Técnicos II – 60 horas.- Linguagem PHP com Base de Dados – 51 horas*

*Formador em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Matemática para a Vida no projecto de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre Agosto de 2003 e Dezembro de 2006, num total de aproximadamente 1000 horas de formação, essencialmente em TIC.*

*Formador na área de informática nos seguintes cursos, entre Junho e Dezembro de 2009. Cursos - Noções Básicas de Informática – 50 horas. (2 acções)  
- Excel Avançado – 25 horas.*

*Formador em TIC, num total de 200 horas, num curso EFA de Práticas da Acção Educativa, iniciado em Junho de 2009 e com fim previsto para Novembro de 2010.*

*Nunca trabalhei, nesta área, no ensino dito regular.*

**FD2:** *Comecei por trabalhar no Ensino Profissional e, actualmente, trabalho também no ensino regular.*

**FD3:** *Sempre trabalhei na área de educação e formação de adultos.*

**FD4.:** *A minha experiência na formação de adultos remonta desde há cinco anos, ou seja, desde 2005. Antes disso, trabalhei no ensino regular, em escolas básicas e secundárias*

**FD5:** *Penso que já adquiri alguma experiência neste processo de formação, pois para nós contratados é o que nos reserva. Trabalhei sempre nesta área (formação de adultos e CEF) e tenho ficado também com o ensino regular.*

**FD6:** *A minha experiência na formação de adultos reduz-se a doze meses (Linguagem e Comunicação). A par disso, também trabalho no ensino “regular”. Neste tipo de ensino, tenho cerca de dois anos de experiência.*

**A:** **Qual a sua opinião em relação aos curso EFA, em geral? E em relação ao curso que lecciona em particular?**

**FD1:** *Os cursos EFA são uma oportunidade única para os adultos que têm a possibilidade de os frequentar. Para além de possibilitarem a obtenção de um grau académico, com a ajuda de um apoio financeiro que os torna auto-suficientes, permitindo que estejam focalizados na sua evolução intelectual e comportamental, proporciona a possibilidade de uma certificação profissional na área de estudos e abre as portas do mercado trabalho, através da realização de um estágio profissional. Os cursos que conheço estão relativamente bem estruturados e conjugando com um volume de formação, normalmente adequado, são uma mais-valia clara, a todos os níveis, para quem os frequenta e aproveita devidamente. Estão vocacionados para a integração dos adultos no mercado de trabalho, que tanto precisa de mão de técnicos qualificados.*

**FD2:** *Os Cursos EFA são uma forma de dar uma oportunidade de formação/qualificação a quem não a teve. Considero que estes cursos servem sobretudo para combater o desemprego, no entanto, permitem novas aprendizagens e até mesmo novas oportunidades de empregabilidade.*

**FD3:** *Considero que os cursos EFA assentam numa filosofia de investigação-acção que promove a aprendizagem de uma forma inovadora e motivante para os formandos, permitindo-lhes explorar, questionar, aprofundar, eliminar, desconstruir e reformular conhecimentos. De momento, encontro-me a mediar dois cursos EFA nos quais considero que o trabalho articulado exigido à equipa técnica que neles actua não está a ser conseguido. Considero também que o referencial tecnológico é um pouco ambicioso e não permite, especialmente aos formandos sem experiências prévias na área, conseguirem evidenciar todas as competências que do referencial fazem parte.*

**FD4:** *Os cursos EFA, em geral, estão estruturados de forma a irem ao encontro das necessidades laborais dos formandos. Sob o ponto de vista das disciplinas de formação geral, os assuntos são afluídos de forma genérica, dando-lhes espaço para que façam uma busca autónoma do conhecimento. Como nem sempre os formandos têm essa capacidade, estes cursos*

*têm uma má reputação. O curso que lecciono é muito completo e dá aos formandos uma boa preparação para o mundo laboral.*

**FD5:** *Considero que é realmente uma oportunidade para quem deixou de estudar, para obter um simples diploma de 9º ou 12º ano, o que não quer dizer que muitos dos adultos não adquirem e desenvolvam outro tipo de competências.*

**FD6:** *Penso que sempre houve programas de formação destinados a adultos, embora o seu número fosse muito reduzido, havia menos divulgação e facilidades. Refiro-me, por exemplo, às pessoas que queriam completar o 12.º ano e estudavam à noite, sem qualquer apoio financeiro (sem subsídio de transporte/alimentação). Faziam por gosto, para entrar na Faculdade ou para a própria valorização pessoal. Mas os cursos EFA conseguem ser muito positivos porque ainda há muitas pessoas apenas com o ensino primário e não têm nenhuma qualificação profissional, apenas experiência... Eu dou formação a dois cursos distintos: um em horário laboral, destinado a pessoas que estavam desempregadas, e outro em regime pós-laboral. No primeiro caso, uma parte dos formandos mostra-se empenhada, motivada e espera conseguir emprego depois de terminado o curso. No entanto, a outra parte não valoriza muito a oportunidade oferecida, penso que o seu principal objectivo é mesmo obter a bolsa de formação e continuar a viver “à custa” de cursos e outras ajudas estatais. Pelo menos, há algo de comum entre ambos: todos têm consciência da importância de ter o 9.º ano de escolaridade (pelo menos) e sentiam-se envergonhados quando tinham de dizer as habilitações literárias nas entrevistas de trabalho. Os formandos do outro curso já são bastante diferentes: trabalham durante o dia, estão bastante cansados nas aulas mas muito mais atentos e empenhados. Acredito que façam muitos sacrifícios, quase não têm vida própria, saem de casa de manhã e chegam a casa depois da meia-noite. Acho que os objectivos dos cursos EFA são mais concretizados por partes destes últimos formandos, uma vez que eles reconhecem que querem aprender mais para serem profissionais e seres humanos ainda mais competentes em várias áreas (cidadania, capacidade de comunicar, cultura geral, matemática, informática, ...).*

**A: Que mais valia considera que este curso traz aos adultos que o frequentam?**

**FD1:** *Como referi na pergunta anterior, são uma mais-valia a todos os níveis, nomeadamente no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais e na preparação para uma integração no mercado de trabalho.*

**FD2:** *Este Curso permite criar hábitos / métodos de trabalho aos adultos que os frequentam, bem como regras e sobretudo, permite-lhe ter uma noção de realidade diferente.*

**FD3:** *A mais-valia que destaco é a da capacidade de concretização de projectos. A minha experiência diz-me que os cursos EFA, nomeadamente por via da construção curricular que neles está implícita, promovem um espírito de planeamento e investimento em torno de um*

*projecto. Essa mensagem, que é especialmente notória nas actividades integradoras, gera não raras vezes a constatação de que os projectos são alcançáveis desde que planeados e sustentados em competências. Complementarmente surge também a constatação da força do trabalho em grupo, em que todos são igualmente importantes, e o sucesso/falhaço de um é o de todos.*

**FD4:** *O regresso ao ensino é sempre uma valorização que os formandos se orgulham de fazer. A valorização dos saberes previamente adquiridos e a sua associação a novos saberes trazem aos formandos novas capacidades para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais exigente.*

**FD5:** *Auto-estima, valorização pessoal e aquisição de um diploma final de curso.*

**FD6:** *No caso dos formandos desempregados, penso que terão mais oportunidades de emprego, uma vez que além de obterem o 9.º ano, também adquirem conhecidos técnicos, relacionados com uma área profissional específica. No entanto, atendendo à situação económica do país, não sei se essa área terá muita saída profissional... Não foram os formandos que escolheram a área do curso, sinto que eles “caíram de pára-quedas”, estão a aprender termos técnicos de que nunca ouviram falar e eles próprios não sabem se querem trabalhar nessa área... Quanto aos formandos que já estão a trabalhar, alguns esperam progredir na carreira, mas penso que a maioria tem como principal objectivo aprender novos conteúdos e valorizar aquilo que já sabe.*

**A: Que razões pensa que estiveram na origem do retorno à “escola” destes adultos?**

**FD1:** *Perceberem que o mercado de trabalho exige cada vez mais competências e níveis de escolaridade mais elevados. Verem no apoio financeiro, dado nestes cursos, uma forma de sustentação.*

**FD2:** *Grande parte regressa á “escola” por insatisfação ou frustração profissional. Quando os cursos são financiados, muitos vêem neles uma fonte de rendimento.*

**FD3:** *Essencialmente a constatação de que o mercado de trabalho se tornou mais exigente, difícil e competitivo, e que o acesso a ele se encontra em muitos contextos vedado por falta de qualificações, escolares e profissionais. Mas diria especialmente qualificação escolar, porque tenho constatado que a componente tecnológica raras vezes é o catalisador da procura dos cursos EFA. Muitas vezes os formandos vão «parar» a um determinado percurso profissional, por mero acaso, porque era a oferta que ia iniciar e havia vagas. Considero também que ao nível do diagnóstico e encaminhamento de adultos para estes percursos não há um trabalho em rede que permita integrar formandos em cursos cuja área profissional é da sua motivação, experiência ou competência.*

**FD4:** *A principal razão prende-se com a possibilidade de receber alguma remuneração enquanto fazem a sua formação. Pesa ainda o facto de poderem reciclar os seus conhecimentos e prepararem uma nova possibilidade de acesso ao mercado de trabalho que, por qualquer razão se fechou para eles.*

**FD5:** *Valorização pessoal.*

**FD6:** *Como já disse há pouco, os formandos desempregados estão mais motivados pela bolsa do que propriamente pelo curso em si. Além disso, a maioria não se inscreveu de livre e espontânea vontade. Pelo contrário, foram “intimidados” pelo Centro de Emprego a comparecer numa sessão de esclarecimento sobre o referido curso. Podiam recusar mas estavam numa situação complicada, porque tinham de justificar o motivo e como não trabalhavam... Qual seria o motivo da recusa? Alguns alegaram que não gostavam muito da área mas chegaram à conclusão que o mais importante era mesmo obter o 9.º ano e... a bolsa. No caso dos meus formandos, eles ouviram falar das Novas Oportunidades, foram à escola, informaram-se e decidiram apostar na sua formação.*

**A: Pode falar-me um pouco do modelo pedagógico que utiliza na formação com estes adultos?**

**FD1:** *Procuro que as sessões de formação sejam as mais práticas possíveis, propondo exercícios que se aproximem de situações reais do dia-a-dia.*

**FD2:** *A metodologia que melhor resulta com este tipo de público é, a meu ver, a comunicativista.*

**FD3:** *Diria um modelo andragógico, que considera o formando/adulto o motor e o centro da formação, que adapta as estratégias e os conteúdos aos adultos/grupos, que promove a discussão, reflexão, negociação, decisão.*

**FD4:** *Na formação de adultos uso um método um pouco diversificado, ou seja, no ensino da língua estrangeira (Inglês) uso o modelo linguístico, usando a pronúncia e os actos de fala para que os formandos se tornem em falantes funcionais. Para o ensino da língua materna (Linguagem e Comunicação – Português) recorro, a maioria das vezes, aos modelos transaccionais de uso utilitário da língua falada e escrita.*

**FD5:** *Fichas orientadas, sempre de acordo com a especificidade da turma, algumas aulas expositivas mas mais práticas, e sempre que possível envolver todos os alunos no seu desenvolvimento e participação, trabalhos de pesquisa que envolvam conceitos direccionados para uma actividade integradora devidamente planificada, desenvolvimento da respectiva actividade onde se trabalha conceitos específicos, organização de eventos, montagem de exposições, etc. (abordando temas escolhidos pelos alunos, ou não, caso seja obrigatório).*

*Tentar proporcionar que os alunos se ajudem uns aos outros, considero que é muito importante, para a motivação dos mesmos.*

**FD6:** *É um modelo pedagógico pouco expositivo, não há propriamente conteúdos específicos, nem programas que nos orientem. Por um lado, isso é positivo porque dá ao formador uma certa liberdade. Mas por outro, é um pouco desconcertante. Eu sei que é um tipo de ensino diferente, as avaliações não são feitas da mesma forma, mas mesmo assim... Sinto que os formadores andam um pouco perdidos, não sabem bem onde encontrar materiais e há um determinado número de horas para se ministrar a formação, durante esse tempo temos de fazer alguma coisa e ser criativos.*

**A: Recorre a métodos e a estratégias pedagógicas específicas? Quer falar-me um pouco dessas estratégias?**

**FD1:** *Como referi na pergunta anterior, utilizo essencialmente trabalhos práticos que simulações situações reais.*

**FD2:** *Aplico, sobretudo, dinâmicas de grupo em que todos têm de pensar/reflectir em torno de um assunto ou tema que os leve depois a produzir algo, mas sempre com o espírito de partilha.*

**FD3:** *O ponto de partida para a abordagem a qualquer temática é sempre o ponto de partida do adulto/grupo, os seus (pré) conceitos, as suas referências experiências. Por isso, para mim, enquanto formadora e mediadora tem que ser central e promovo sempre a partilha experiencial, os momentos de debate, de brainstorming, de espaço de reflexão e de criatividade.*

**FD4:** *Os métodos e estratégias a que recorro dependem das turmas com as quais esteja a trabalhar. Uma turma trabalha os temas propostos subordinados à sua área de formação, por exemplo: uma turma de restauração vai trabalhar os textos como a carta de acordo com os assuntos que se relacionem com as suas práticas profissionais. Procuro ainda fazer uso de textos, de trabalhos e de práticas habituais nas profissões para que se estão a preparar. Desta forma, os formandos sentem-se interessados, pois vêem facilmente a possibilidade de usar aqueles conhecimentos no seu universo laboral.*

**FD5:** *A metodologia adoptada assenta nos materiais referidos na resposta anterior.*

**FD6:** *No seguimento da questão anterior, pesquisei bastante sobre materiais que pudesse utilizar em cursos EFA e consegui encontrar algumas orientações. Os formandos gostam, por exemplo, de ler textos informativos e de os comentar oralmente. Obviamente que eu também procuro motivá-los para à escrita, alguns não escreviam há anos! Eles gostam que eu os corrija e ficam felizes quando comparam os seus textos actuais com os anteriores e constataam que têm menos erros ortográficos. Às vezes, ainda têm aquele “brilho nos olhos” que tantas vezes encontro nos meus alunos mais novos quando os elogio, por exemplo. Marquei recentemente uma visita à Biblioteca Municipal e eles estão bastante entusiasmados! É triste*

*mas a maioria nunca leu um livro na vida... Também aproveito a aula para mostrar filmes e documentários, promovendo debates no fim... Gosto de utilizar o método indutivo, é mais estimulante e gratificante, prefiro dar-lhes umas pistas para que eles cheguem à resposta. Às vezes, isso nem sempre acontece mas paciência... Em relação àqueles conteúdos gramaticais (exemplo: classe de palavras, análise sintáctica...), muitos nunca os estudaram ou já não se lembravam mas aos poucos... Como eu lhes costumo dizer, o mais importante para eles talvez não seja saber o grau dos adjectivos, mas sim distinguir um adjectivo de um nome. Durante as aulas, o diálogo tanto pode ser vertical, como horizontal. Os textos analisados na aula são seleccionados por mim tendo em conta a área da formação, as motivações pessoais e o universo de referências dos formandos, para que eles se sintam mais motivados. Depois, elaboro um guião com algumas questões, umas mais directas, outras que exigem um certo grau de abstracção maior. As fichas de trabalho, a participação e o empenho funcionam, para mim, como instrumentos e elementos de avaliação. Apenas lamento não poder diferenciar um pouco as classificações, isto é, penso que todos irão concluir o 9.º ano mas alguns esforçaram-se mais do que outros. No entanto, como não há um sistema diferenciador de classificações, todos obtêm o certificado e os melhores não são distinguidos.*

**A: Em relação ao currículo dos cursos EFA, qual é a sua opinião?**

**FD1:** *Como também já tinha referido anteriormente, os currículos estão razoavelmente bem concebidos, procurando e conseguindo contextualizar os formandos com a realidade.*

**FD2:** *Considero que é um currículo que se adequa à grande parte do público destes cursos, sendo flexível e pouco teórico.*

**FD3:** *Considero que a formação tecnológica nem sempre prepara os adultos para o exercício de uma profissão. Por vezes os conteúdos são demasiado abrangentes para serem cumpridos pelos formadores, nas cargas horárias que lhes são atribuídas e se nalguns cursos isso possa não ser problemático, nalguns casos é-o de facto, porque as UFCD muitas vezes sequencializadas de acordo com a sua dificuldade, vão sendo abordadas sem que, por vezes, os formandos tenham adquirido as competências necessárias para a progressão temática. Quanto à formação de base, considero que o referencial de nível básico é adequadamente abrangente e o de secundário, peca pela excessiva abrangência das áreas e do nível de complexidade que exige.*

**FD4:** *O currículo dos cursos EFA está, de uma forma geral, bem estruturado para servir os objectivos a que se propõe. No entanto não se pode esquecer que ainda subsistem currículos que nada acrescentam à formação inicial dos formandos e aqueles que esquecem as especificidades de cada área de conhecimento, fazendo “tábua rasa” das formações de base de cada um.*

**FD5:** *O nível básico, acho que é fácil de ser adaptado, nomeadamente na minha disciplina que é Matemática. Adapta-se minimamente a disciplina às competências que os formandos têm que adquirir. Quanto ao do nível secundário, considero-o muito confuso e subjectivo para quem lecciona e fora de qualquer contexto. Não concordo o desenvolvimento deste currículo, podia ser mais objectivo numa determinada área de competência, nem que existissem 4 ou 5 “disciplinas” e não 3! Até para dar continuidade ao currículo EFA do ensino básico.*

**FD6:** *O número de horas, as áreas de formação base e as outras parecem-se muito adequados no que toca à teoria... Na prática, como já referi, não há manuais nem documentos muito orientadores, isto é, um formador pode ficar na dúvida sobre o que dar e como dar formação. Não me parece que as entidades governativas se preocupem muito com essas “angústias” dos formadores, o mais importante talvez seja validar competências e passar os certificados.*

**A:** **Na organização das suas sessões, dentro dos modelos existentes, que modelo de planificação da sessão formativa utiliza?**

**FD1:** *Faço a planificação por unidades ou módulos e não por sessão. Utilizo uma planificação baseada no referencial.*

**FD2:** *Utilizo a Planificação de Unidade.*

**FD3:** *O ponto de partida para a planificação é sempre os objectivos para os quais identifico sempre várias actividades, no sentido de os reforçar e igualmente por considerar que os grupos reagem quase sempre de forma distinta às propostas que lhes fazemos, o que torna imprevisível a concretização dos objectivos.*

**FD4:** *O modelo de planificação é aquele que se encontra disponível para todas as áreas de formação, fornecido pelos Centros de Formação Profissional. O modelo é o descritivo, por cada 60 minutos. Quanto ao meu trabalho de formação, realizo trabalhos de pesquisa orientada com os formandos, procedo a trabalhos de produção textual, de produção de modelos de escrita que devem ser compilados num porte fólio do formando e realizo trabalhos a serem apresentados à comunidade escolar em exposições.*

**FD5:** *O modelo de planificação é aquele que se encontra disponível para a disciplina de Matemática.*

**FD6:** *Faço uma planificação a médio prazo, selecciono previamente os materiais e o que pretendo fazer com eles. Não tenho de justificar as minhas escolhas, nem de indicar os objectivos. No entanto, tenho consciência do “porque” e do “para que” tomei este rumo e não outro. Simplesmente, não faço o registo escrito disso...*



**A: Tem autonomia para ensinar outros conteúdos não previstos no referencial? Pode clarificar em que aspectos?**

*FS1: Sim. Sempre que considerar que os conteúdos do referencial são insuficientes para o grupo de formandos, dentro do tempo disponível acrescento novos conteúdos, enquadrados com os existentes e que tragam valor à formação e ao dia-a-dia dos adultos.*

*FD2: Sim, nomeadamente no que diz respeito às TIC e a CE, uma vez que são áreas que fazem parte da realidade de cada um nós, hoje em dia.*

*FD3: Os conteúdos previstos no referencial têm por base um ponto de partida que nem sempre está presente, por isso, quando considero que faltam bases fundamentais para a temática, não previstas no referencial, não hesito em abordar alguns elementos. Sem fugir à temática e sem perder de vista os objectivos e conteúdos, se considerar que sem abordar determinadas ramificações da temática não consigo que os formandos alcancem os objectivos pretendidos, então traço com o grupo de formandos outros caminhos.*

*FD4: Nesse sentido a autonomia é maior do que aquela que nos oferece o ensino regular, pois temos um conjunto de temas obrigatórios que podem ser dados abrangendo diferentes formas de texto. Por exemplo, ao dar o texto transaccional, o ensino regular baliza os tipos de texto a trabalhar, o ensino profissional deixa ao critério do formador a quantidade de textos e as suas variedades.*

*FD5: Autonomia talvez não possa ter, mas faço-o se necessário sem qualquer problema, sobretudo nos aspectos referentes ao desenvolvimento de cada sessão.*

*FD6: Penso que sim... A propósito da comunicação não verbal, por exemplo, resolvi tirar várias fotos aos formandos e estes faziam diferentes expressões, representando diferentes estados espíritos. Depois, colámos as fotos (com legenda) numa cartolina, eles ficaram satisfeitos e perceberam perfeitamente a importância da comunicação não verbal. Assim, em vez de lhes dar uma fotocópia sobre o que é e para que serve esse tipo de comunicação... optei por um método mais indutivo. Nunca li esta proposta de actividade, fui eu mesma que pensei que fosse uma boa ideia... Provavelmente, muitos formadores também pensaram no mesmo que eu.*

**A: Pode falar-me um pouco do modo como os formandos são avaliados? Recorre a procedimentos já prescritos ou cria os seus próprios instrumentos?**

*FD1: Os formandos são avaliados de forma contínua, pelas competências técnicas e comportamentais evidenciadas. São avaliados também pela realização de fichas de consolidação de conhecimentos, e nos cursos EFA pelo trabalho desenvolvidos ao longo dos Temas de Vida. Tanto recorro a procedimentos já prescritos como crio os meus próprios*

*instrumentos, mas com a prevalência de instrumentos próprios que se adaptem à formação e ao grupo de formandos.*

**FD2:** *Os procedimentos da avaliação estão já predefinidos e de acordo com as normas vigentes da instituição.*

**FD3:** *Muitas entidades têm modelos de avaliação internos que utilizam em todas as acções e que uso, mas para os EFA crio instrumentos próprios com identificação de critérios não só ao nível dos conhecimentos mas também comportamentais e relacionais, que podem ser uma apresentação e a concretização de uma tarefa específica solicitada.*

**FD4:** *No processo de avaliação recorro quer a procedimentos prescritos, quer aos meus próprios instrumentos. A avaliação dos formandos ocorre de acordo com uma quantificação do trabalho realizado nas sessões de aula; uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados em aula e compilados no porte fólio e, finalmente nos resultados dos testes de avaliação.*

**FD5:** *Avaliação qualitativa, ou seja, participação activa nas aulas, assiduidade, pontualidade, respeito pelos intervenientes do curso, empenho, dedicação, etc. Recorro a procedimentos e /ou crio os meus instrumentos, dependendo da escola ou centro de formação.*

**FD6:** *Como referi há pouco, aproveito as fichas de trabalho que eles fazem na aula, o comportamento, a participação e o esforço. Tudo isto conta na minha avaliação. Mas quando chega a hora da avaliação de um módulo, só me resta pôr competências adquiridas e/ou parcialmente adquiridas. Não há avaliação quantitativa, só qualitativa. Não quer dizer que seja melhor ou pior, mas talvez fosse mais justo distinguir e até premiar os formandos mais empenhados, por exemplo.*

**A:** **Em sua opinião, os formadores dos cursos EFA devem ter um perfil específico para trabalhar com este tipo de público?**

**FD1:** *Os formadores devem ter experiência e competência profissional nas áreas que abordam, para além das competências pedagógicas.*

**FD2:** *Sim.*

**FD3:** *Sem dúvida. Um perfil não só para trabalhar com este tipo de público, mas essencialmente uma disponibilidade para trabalhar num outro registo que implica trabalho em equipa e alguma desformatação e desconstrução de preconceitos.*

**FD4:** *Os formadores dos cursos EFA devem de facto ter características diversas das dos professores do ensino regular. Eles devem estar preparados para formar profissionais aptos para o mundo do trabalho. Devem também estar preparados para a mediação de conflitos de natureza diversa que surgem no convívio dos formandos.*

**FD5:** *Perfil específico propriamente não, mas existem formadores que não têm mesmo perfil para este tipo de cursos... talvez uma geração mais velha. Não sei! Penso que as pessoas têm que ter capacidade para se adaptarem a este tipo de formação.*

**FD6:** *Talvez sim, talvez não... Não acho que seja o mais necessário. Assim como um professor pode não ter um perfil específico para trabalhar com uma turma totalmente indisciplinada, um formador pode estar sujeito a não se enquadrar numa determinada acção de formação e até pode não gostar do que faz, apenas o faz por razões económicas, por exemplo. Mas eu penso que quando um técnico especializado quer dar formação, tem de tirar um curso de formação de formadores... Talvez não fique totalmente qualificado mas já tem umas “luzes”. No caso dos professores que também dão formação, a experiência até pode ser muito positiva, deduzo que todos os professores profissionalizados tenham formação pedagógica, embora não sejam especializados em cursos EFA. Mas na Faculdade também não se ensina a lidar com turmas problemáticas, depois chegámos à “selva” e temos de sobreviver e aprender por nós próprios! É e será sempre assim em todas as profissões, é assim o mundo real... A teoria é bem diferente da prática. Mas acredito que no caso dos professores com um mente mais fechada, menos adeptos à mudança, dar formação não deve ser nada fácil... Não podem usar os mesmos métodos do ensino regular, não há manuais, a avaliação é totalmente diferente, não há a pressão de preparar alunos para exame... Para uns é uma oportunidade de ser autónomo e de trabalhar com prazer e sem pressões, mas para outros pode ser desastroso! Eu conheço uma colega que não tem o mínimo perfil e acho que ela tem consciência disso... Ela já tem uma certa idade mas mesmo assim... As aulas baseiam-se em cópias, ditados e exposição de conteúdos gramaticais... São métodos pouco apelativos quer para crianças, quer para adultos...*

#### **A: Como definiria um bom formador?**

**FD1:** *Um bom formador é aquele que alia as boas práticas pedagógicas com uma experiência na área, procurando ajustar a formação ao grupo de formandos. Mas também aquele que cumpre e faz cumprir as regras, participa positivamente nas actividades integradas e nas reuniões de equipa, mostra disponibilidade dentro do que é esperado, necessário e possível, e que entrega toda a documentação inerente a tempo e horas.*

**FD2:** *Distinguir um bom formador de um menos bom não é fácil, todavia, considero que o perfil do formador que melhor se adequa a este tipo de cursos é um formador: cumpridor; respeitador, muito tolerante e que tenha uma especial sensibilidade para motivar e orientar os formandos, baseando-se em princípios de rigor e profissionalismo que levarão nem que seja a uma mínima transformação no formando.*

**FD3:** *Um bom formador tem que ser necessariamente um bom formando. Tem que ter disponibilidade para se adaptar a cada formando/grupo/equipa/entidade e capacidade de repensar a sua prática, procurando novas abordagens, novas leituras, sem receio de experienciar. Tem que ser criativo. Sem, contudo, deixar de ser ele próprio. Tem que conseguir auto-motivar-se para motivar. A naturalidade, genuinidade e motivação são indisfarçáveis e fundamentais para gerar empatia, o que é um factor essencial para a construção de uma relação formador-formando positiva.*

**FD4:** *Um bom formador será aquele que consiga estabelecer uma boa relação humana com os formandos para lhes poder transmitir ensinamentos que os tornem em profissionais hábeis nas suas áreas de formação.*

**FD5:** *Um bom formador terá que atingir os objectivos do curso em causa assim como seus. Ser comunicativo, simpático, prestável, criativo, paciente, ...*

**FD6:** *Um bom formador é aquele que faz com o formando se sinta especial, isto é, que transmita os seus conhecimentos e a sua experiência profissional aos seus formandos e que estes, ao longo da formação, se sintam capazes de mobilizar esses conhecimentos, que digam em alto e bom som “afinal eu sou capaz”. Um bom formador deve (re)despertar aquela “luzinha”, aquele “bichinho”, algo que todos nós temos mas que por circunstâncias da vida uns desenvolveram e outros ficaram pelo caminho: o gosto pela aprendizagem. O que muitas vezes a escola “regular” não faz é ajustar os currículos às necessidades e aos gostos dos alunos. Eu sei que muitas vezes os próprios formandos ainda não descobriram o que gostam verdadeiramente de fazer. Talvez um bom formador seja capaz de os ajudar nesta auto-descoberta, capaz de agitar consciências e de lhes orientar na escolha do caminho a seguir.*

**FD1 (João): UFCD: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**

**FD2 (Tânia): UFCD: Cidadania e Empregabilidade (CE)**

**FD3 (Paula): UFCD: Aprender com Autonomia (AA)**

**FD4 (Ana): UFCD: LE- Inglês (Língua Estrangeira)**

**FD5 (Susana): UFCD: Matemática para a Vida (MV)**

**FD6 (Mónica): UFCD: Linguagem e Comunicação (LC)**

## **ENTREVISTA À COORDENADORA DA ENTIDADE FORMADORA**

**A: Qual é a sua opinião em relação à educação de adultos, em geral, e às mais recentes medidas políticas que foram tomadas neste domínio?**

*RF- A minha opinião é muito positiva. Este programa trouxe um incentivo ao processo educacional dos adultos como nunca tinha sido feito e, particularmente, na Fundação da Juventude, nós temos sentido muitos bons resultados nos projectos que realizamos e temos um cem números de casos de sucesso que fundamentam e provam os objectivos deste novo modelo da Educação de Adultos.*

**A: Que papel considera que esta formação tem na sociedade, em geral?**

*RF – Principalmente, a qualificação dos recursos humanos. Nós vemos, mesmo por estudos internacionais que a população portuguesa, principalmente a do Norte tem muito baixa qualificação de recursos humanos e, quando iniciamos cada um dos nossos projectos formativos, vemos que de facto a qualificação está a um nível muito inferior. Mas, com a formação no final, a qualificação é bastante acrescida em termos de qualidade sentida depois na empregabilidade.*

**A: Quais são os princípios que estão na base dos cursos EFA?**

*RF – Eu considero que são três princípios básicos, que é a redução dos défices de qualificação da população, a estimulação para uma cidadania mais activa e melhorar a empregabilidade, conseguindo-se assim a inclusão social e profissional. Aliás, estes princípios são os que são ditados pela legislação destes cursos de formação.*

**A: Quais são os desafios que estas novas práticas de Educação e Formação colocam ao sistema de ensino/ aprendizagem?**

*RF – Eu acho que os principais desafios são a necessidade de se renovar, de se inovar as metodologias educativas, deixar-se aqueles estereótipos da educação de sala, numa vertente muito académica e abrir a formação/educação à sociedade, em geral, principalmente à sociedade das novas tecnologias, ao mundo actual e à globalização.*

**A: Em relação a esta instituição específica, que cidadão pretende formar com os cursos EFA que são leccionados nesta entidade?**

*RF – Uma vez a Fundação da Juventude, a sede aqui localizada no Porto, sendo na zona histórica da cidade, nós acabamos por ser procurados e dar alguma prioridade a jovens adultos mais desfavorecidos em termos de qualificação e também em condições socioeconómicas, qualificando-os de forma a poder entrar ou progredir no mercado de trabalho.*

**A: Considera o currículo dos cursos adequado aos objectivos que se pretendem?**

*RF – Sim, considero, mas acho que na componente tecnológica devia haver uma maior e melhor consulta dos profissionais de cada área de formação. A experiência que temos tido de cada curso EFA exige sempre ali um quê relativamente à componente tecnológica, nem sempre estão todas as unidades modulares, há algumas que faltam, há outras que estão demasiado reduzidas, outras que têm horas a mais. Acho que faltou ali um bocadinho mais e melhor consulta dos profissionais.*

**A: Que modelo de formação está subjacente aos cursos EFA?**

*RF – Tem como base a aprendizagem ao longo da vida e um percurso flexível de formação, ou seja, que começa num processo de RVC, de Reconhecimento e Validação de Competências, que depois fará um encaminhamento para os cursos de formação e existe também aqui um pilar muito importante neste modelo de formação actual dos cursos EFA, que são os processos reflexivos de aprendizagem. Eles estão mais presentes nos cursos de nível secundário, mas no nível básico, os mediadores também já fazem esse (tema de vida) ... uma iniciação a esse processo, uma vez que a maior parte dos formandos faz o nível básico, o curso do nível básico para depois poder prosseguir num curso de nível secundário.*

**A: Que competências se pretendem desenvolver com os cursos EFA?**

*RF – São as competências pessoais e profissionais, mas o que eu sinto da nossa experiência são principalmente as competências pessoais, o saber estar, acaba por ser o que é mais trabalhado. Em termos profissionais, tenta-se trabalhar o mais e o melhor possível, mas nem sempre as pessoas depois conseguem escolher os cursos da sua orientação vocacional. Como têm a oportunidade, vai um curso iniciar-se, se calhar a sua orientação vocacional até era acção educativa, mas como tem um de agente de geriatria, ali o apoio social, uma pessoa até vai. Portanto, às vezes, o profissional fica um bocadinho tremido, se bem que, às vezes, há revelações. Mas, principalmente, as competências pessoais são aquelas, aliás, que nós sentimos maiores lacunas.*

**A: Em que aspectos considera que o currículo dos cursos EFA podia ser melhorado?**

*RF – Achamos que deveria haver um aumento da carga da formação prática em contexto de trabalho. No nível secundário são 210 horas, já é um número razoável, mas no nível básico são só 120 horas, é muito curto. E, não querendo alongar demasiado o curso, porque também o percurso formativo também não é esse o objectivo, mas haver ali uma revisão de componentes, dar um bocadinho mais à componente de aprender com autonomia ou ao PRA.*

**A: Em sua opinião, quais são as razões que levam os adultos a retornarem os estudos?**

*RF – Os adultos acabam por reconhecer que necessitam de aumentar as suas qualificações. Os adultos que nos chegam aos cursos, a maior parte deles passa pelo Centro de Novas*

*Oportunidades, portanto, passam por todo aquele processo de diagnóstico e encaminhamento e, apesar de eles não virem muito conscientes, eles depois reconhecem que necessitam de aumentar as suas qualificações. Mas também existe aqui uma questão muito importante que é a promoção da auto-estima. As pessoas que nos chegam cá têm a sua auto-estima de rastos. Portanto, mais uma vez pela... se houvesse mais da componente de AA – Aprender com autonomia e de PRA – Processo Reflexivo de Aprendizagem, onde acaba a auto-estima por ser muito trabalhada, as horas acabam por esgotadas quase no início do curso, porque eles têm a auto-estima muito em baixo, são pessoas que se sentem muito fragilizadas, com muitos complexos e isso reflecte-se depois na dinâmica do grupo, porque como se sentem muito complexados, têm uma atitude defensiva e quase que acabam por, inconscientemente, agredir um bocadinho o colega. Agredir é, se calhar, uma palavra um bocadinho forte, mas é uma forma de auto defesa e aquilo tudo tem de ser muito trabalhado e acaba por ser uma questão muito importante que os adultos reconhecem e a oportunidade de emprego.*

**A: O que consideraria um bom modelo de formação de cursos EFA?**

*RF – Eu acho que para já manteria o modelo actual, considerando os aspectos referidos na nona questão, o que deveria ser melhorado: que era o aumento da formação prática em contexto de trabalho, as componentes AA e PRA e se calhar, isto numa perspectiva se calhar um bocadinho mais utópica, mas querendo tornar isto mais real, conseguir integrar os aspectos mais positivos dos modelos de aprendizagem europeus e internacionais. Há muita coisa que se faz lá fora que se faz bem feito, com certeza, mas seria integrar de maneira que pudéssemos nivelar e uniformizar a qualidade dos nossos recursos humanos, em termos de competitividade, porque nós fazemos cá muita formação, mas estamos sempre com menos qualificações do que os de fora. Eu sei que também não é só com formação, isto tinha de ser tudo mexido de raiz, mas eu acho que se nós conseguíssemos abrir um bocadinho o nosso modelo, em termos do que já se faz lá fora, mesmo que seja em modelos que não tenham muita ligação com eles, mas ir fazer um bocadinho de benchmarking. Eu acho que era importante abrir o modelo à sociedade de globalização em que vivemos.*

**A: Não sei se quer acrescentar mais alguma questão ou tem alguma coisa a dizer relativamente aos cursos EFA?**

*RF- Neste momento, a Fundação da Juventude tem apostado muito nos cursos EFA porque nós, de facto, acreditamos neste projecto. É um projecto que é muito completo e como já falámos, trabalha as competências pessoais e profissionais, de facto dá uma nova oportunidade aos adultos. Nós temos muito poucas desistências e as desistências que temos é por questões de saúde e por questões de força maior, mas, de resto, as pessoas levam os cursos todos até ao fim. Às vezes, com muitas dificuldades, mas são mais dificuldades de*

*batalhas interiores das pessoas. O papel do mediador é crucial, neste modelo é de realçar isso. É um papel muito, muito importante e os formandos chegam ao final e nem sempre a sua realização profissional é alcançada, porque é aquela questão de que agarram o curso que podem fazer, mas só a parte das competências pessoais, que conseguindo ser bem trabalhadas por nós, já é um sucesso muito grande.*

**A: Pronto, agradeço-lhe imenso esta entrevista. Muito obrigado.**